Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8370108
Centre d'intérêt: 100

Québec (Province) Direction générale de l'éducation des adultes. Service des études et projets.

L'Opération Départ (Montréal), rapport final, livre IV : mini-prototypes d'éducation permanente / Ministère de l'éducation, Direction générale de l'éducation permanente, Service des études et projets ; [par Nicole Charlebois et Henri de St-Victor]. -- [Québec] : La Direction, 1971. 225 f. ; 28 cm.

Notes bibliogr. au bas des p.

Cote Dewey: 374'.9714/Q3o Cote LC: LC/5254

Descripteur(s): *Education permanente *Philosophie de l'éducation *Objectifs d'éducation *Auto-éducation *Modèle *Projet éducatif *Expérimentation pédagogique *Education des adultes

Identificateur(s) de nom: *Grande-Bretagne *Etats-Unis *Départ (Opération) *Summerhill (Ecole) *Parkway experiment *SESAME (Projet)

Identificateur(s) de sujet: *S'éduquant

Le volume décrit concrètement une vingtaine d'expériences institutionnelles d'éducation permanente qui ne sont pas sans parenté avec certains des postulats de base de l'Opération Départ (Montréal). La présentation de ces projets vient réduire l'aspect utopique qui caractérise les travaux du groupe et le modèle théorique issu de ces travaux. Les mini-prototypes soulignent même la possibilité d'une implantation graduelle d'un tel modèle

Les exemples proposés proviennent d'un horizon fort varié: britannique (l'école Summerhill), néo-zélandais (l'oeuvre de Mlle Warner), américain ("The Parkway Experiment") ou québécois (le projet Sésame), éducatif (les "free universities" et la montée des écoles libres aux Etats-Unis) ou socio-culturel (le phénomène hippy et le Quatuor du nouveau jazz libre du Québec). Les projets, qui ont tous en commun de proposer des alternatives aux modèles scolaires et sociaux traditionnels, trouvent leur parachèvement dans la présentation de deux authentiques utopies éducatives issues de la plume des auteurs.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

EDUQ 8370108

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION PERMANENTE
SERVICE DES ETUDES ET PROJETS

l'opération départ (montréal)

rapport final

LIVRE IV MINI-PROTOTYPES D'ÉDUCATION PERMANENTE Mai 1971

Mini-prototypes d'éducation
permanente - L'utopie existe...

TABLE DES MATIERES

		p
TABLE DES MATIERES		1
- Poème d'introduction		3
- Origine et définition des mini-prototypes		4
- But des mini-prototypes		5
- Mini-prototype 1	- Maternelle "Escondido School" (Stanford, California)	7
- Mini-prototype 2	- Les écoles britanniques	14
- Mini-prototype 3	- "St. George's School" (Montréal)	27
- Mini-prototype 4	- Summerhill	37
- Mini-prototype 5	- "Integrative Language-Learning Approach"	50
- Mini-prototype 6	- Un cours de physique d'un type particulier: le projet Harvard	55
- Mini-prototype 7	- Ecole Regina Assumpta (Montréal): une classe de 4e année (fille)	59
- Mini-prototype 8	- "Teacher" ou Mlle Warner, agent coopérateur	66
- Mini-prototype 9	- Les "Free Universities"	78
- Mini-prototype 10	- "The Parkway Experiment"	85
- Mini-prototype 11	- Sésame	89

...2

p.

- Mini-prototype 12 - La montée des écoles libres aux Etats-Unis 98

- Mini-prototype 13 - Arno Stern: agent coopérateur 118

- Mini-prototype 14 - Le Quatuor du nouveau jazz libre au Québec 125

- Mini-prototype 15 - Le projet d'Allan McDougall en organisation communautaire du Nouveau-Mexique (USA) 130

- Mini-prototype 16 - St-Jérôme: Fernand Dansereau 133

- Mini-prototype 17 - "Learner-Controlled Instruction": technique nouvelle 139

- Mini-prototype 18 - Le phénomène HIPPY 142

- Mini-prototype 19 - Imaginons un Département idéal des sciences de l'éducation... 152

- Mini-prototype 20 - Les "dômes d'apprentissage" de l'an 2000 163

- Conclusion 216

- Autres expériences et innovations significatives 219

Poème d'introduction

Votre enfant n'est pas votre enfant:
Il est fils de la Vie qui se désire elle-même.

Venu grâce à vous, il n'est pas de vous;
Bien qu'avec vous, il n'est pas à vous.

Vous pouvez donner votre amour, mais pas vos pensées,
Car il a sa propre pensée.

Vous pouvez abriter son corps, mais non son âme;
Car son âme habite la demeure de l'avenir:
demeure que vos rêves mêmes ne peuvent visiter.

Vous pouvez vous efforcer d'être comme lui;
Mais ne cherchez pas à le rendre semblable à vous;
Car la vie ne va pas à reculons: elle ne s'arrête
pas à l'hier.

Votre enfant est une flèche vivante:
Vous êtes l'arc pour le lancer.

Que la tension de cet arc soit toute orientée vers la
joie. 1

---

(1) Kahlil Gibran, cité dans: A.S. Neill, Summerhill, New-York: Hart Publishing, 1960, p. xxii. (traduction: Gérard Plante).

1- Origine et définition des mini-prototypes:

Originellement l'idée de mini-prototypes d'éducation permanente prit naissance au cours d'une "réflexion-synthèse" sur des notions générales d'éducation permanente. A ce moment l'équipe Départ (Montréal) polarisait ses efforts afin de définir adéquatement l'expression "éducation permanente". Essayer de définir une telle réalité impliquait également un bref aperçu de ses caractéristiques comme système.

A partir de cette "réflexion-synthèse", l'équipe prit véritablement conscience de l'inexistence de l'éducation permanente comme système au Québec, comme dans bien d'autres pays. Malgré cette constatation l'équipe savait qu'elle pourrait découvrir un certain nombre de phénomènes collectifs ou individuels qui, pris isolément ou globalement, exprimeraient des caractéristiques d'un système d'éducation permanente tel que l'équipe le concevait. Ces phénomènes, l'équipe, d'un commun accord, les a désignés par l'expression de "mini-prototypes" de l'éducation permanente.

Une nouvelle tâche s'amorçait, il s'agissait d'aller à la quête de ces phénomènes collectifs ou individuels, c'est-à-dire à la quête de toutes réalités, faits ou événements tendant pour l'essentiel à rejoindre la philosophie sous-jacente au modèle éducatif de notre équipe.

Ceci dit, il reste un point à préciser: quel est l'apport particulier des mini-prototypes d'éducation permanente dans la pensée de l'équipe?

2- But des mini-prototypes:

Pour différentes raisons, l'équipe accorde une grande importance aux mini-prototypes. Ils servent d'abord à minimiser l'aspect utopique qui peut se rattacher à notre modèle théorique d'éducation permanente: caractère que bien des gens auraient tendance à reprocher à cette nouvelle conception de l'éducation permanente. Ainsi, afin de démontrer les possibilités d'implantation du modèle, l'équipe a cru bon d'appuyer, de confirmer, d'illustrer ce dernier par des expériences réalisantes que l'on retrouve dans différents milieux: milieux scolaires, artistiques, intellectuels et milieux de l'entreprise.

En plus d'atténuer l'aspect utopique du modèle, les mini-prototypes ont également pour but de faciliter la communication d'une telle pensée lors de réunions ou de discussions avec des personnes extérieures au cadre de "l'Opération Départ (Montréal)".

Voici donc un recueil de mini-prototypes que nous présentons au lecteur afin qu'il constate que déjà dans la réalité une multitude d'expériences expriment au sujet de l'éducation permanente la même conception que nous avons essayé de définir dans notre modèle. Le lecteur réalisera aussi, en prenant connaissance de ces mini-prototypes, les possibilités d'implantation d'un système d'éducation permanente.

D'origines et de contenus divers les textes qui suivent sont le fruit d'observations et de lectures. Certains décrivent des expériences vécues par des s'éduquants, des agents coopérateurs ou des administrateurs, d'autres exposent certains critères de base nécessaires à l'élaboration d'un véritable système d'éducation permanente, alors que deux autres (les deux derniers : 19-20) sont des "construits" c'est-à-dire qu'ils ont été purement imaginés.

mini-prototype 1:

Maternelle
Escondido School,
Stanford, California

(notre réf. doc. no 521)

Opération Départ (Montréal)
4 mars 1970

A l'été 1968, Ruth Cronkite Moscrip, professeur d'une classe de maternelle en Californie, fait un stage en Europe et visite des maternelles de plusieurs pays. A son retour elle tente de mettre en pratique, durant l'année scolaire 1968-69, les idées nouvelles suscitées par ces nombreuses visites.

L'année scolaire terminée, Ruth Cronkite Moscrip écrit un article très suggestif pour la revue Today's Education (sept. 1969).[1] Dans cet article elle fait un bref relevé de son expérience auprès des enfants dont elle avait la garde.

Voici donc de larges extraits de cet article.

1- Ruth Cronkite Moscrip, "Class-Room Tips From Tripe", p. 20-24.

L'expérience d'apprentissage authentique est celle où le s'éduquant élabore lui-même les connaissances que par cette démarche il s'approprie.

L'expérience d'apprentissage authentique est celle qui correspond aux besoins ressentis et aux intérêts perçus du s'éduquant.

La participation caractéristique de l'agent coopérateur consiste à faciliter l'expérience d'apprentissage authentique du s'éduquant.

L'intérêt des enfants pour l'apprentissage des mathématiques est le fruit d'une expérience concrète rejoignant leur dynamisme de croissance.

A Londres, j'ai acheté Mathematics Begins, le guide d'introduction du "Nuffield Mathematics Project". Cette méthode, servant à introduire aux mathématiques, est basée sur la philosophie suivante: au lieu d'acquérir et de comprendre des concepts, les jeunes enfants doivent être libres de faire leurs propres découvertes et de penser par eux-mêmes. Au lieu de commencer par des idées abstraites les enfants doivent être mis en face de choses qu'ils peuvent tenir, examiner et qui peuvent les émerveiller. Et c'est cet émerveillement qui conduit à l'apprentissage.

Ma classe a sa première expérience de mathématiques selon la méthode NUFFIELD, non pas pendant une période de mathématiques mais au milieu d'une séance de peinture. Un garçon s'intéresse à comparer la dimension de l'empan de sa main avec celle de son ami. Je lui donne une règle afin qu'il puisse mesurer son propre empan. Bientôt, tous les enfants veulent mesurer le leur. Tout le monde fait un croquis de sa main sur une carte et nous mesurons tous les empans. Puis, avec l'empan comme unité de mesure, nous nous mettons à mesurer la dimension de tout ce qu'il y a dans la pièce, y compris les dessins et les peintures des enfants.

Ayant observé que les mathématiques

Les nombreux outils pédagogiques sont utilisés en fonction des intérêts du s'éduquant. Ils lui permettent d'élaborer les notions de mathématiques.

et les sciences naturelles étaient abordées ensemble dans les écoles anglaises, j'ai décidé d'emprunter cette idée. Les enfants aiment à faire la collection de choses. Aussi, était-il facile d'amener la classe à s'intéresser à la cueillette d'objets naturels, utilisables dans leurs projets. Bientôt le coin des mathématiques fourmillait de coquillages, de pierres, de graines, de feuilles. Les enfants apprirent très vite à séparer ces matériaux en catégories. Par exemple, ils séparèrent les glands du chêne de la vallée. Ils apprirent à peser la quantité d'une sorte de glands par rapport aux autres sortes et à compter combien il en fallait pour avoir un poids donné de chaque sorte.

L'intérêt naturel des enfants pour la comparaison des choses a été le point de départ pour la construction de graphiques. Un matin, comme ils rentraient dans la classe, je leur ai demandé de porter attention à la sorte de chaussures que chacun portait - chaussures à boucles ou à lacet. Lorsque chacun fut assis, nous avons fait un graphique des chaussures, montrant combien d'enfants portaient chacune des sortes de chaussures. J'ai mis le graphique dans le centre de mathématiques et les enfants montrèrent un grand intérêt en discutant entre eux et en comparant les nombres. Quelques-uns ont vérifié le compte sur l'abaque.

Les enfants retirèrent beaucoup de

satisfaction de cette expérience. Aussi par la suite ils élaborèrent des graphiques divisant la classe en sous-ensembles selon le sexe, selon la couleur des yeux, etc. Après la lecture d'un conte japonais où l'on parlait de couleurs primaires et secondaires, les enfants se mirent à faire un graphique indiquant le degré de popularité de différentes couleurs.

Les enfants vécurent des expériences stimulantes en faisant le graphique d'objets qui flottent et d'objets qui calent. D'abord, ils essaient de deviner ce qui allait arriver puis ils faisaient l'épreuve de leur hypothèse en plaçant l'objet dans l'eau. Enfin, l'énumération des objets permettait de faire un graphique.

Mes expériences de voyages ont changé mes idées quant aux genres d'activités physiques qui conviennent aux enfants de la maternelle. Plusieurs maternelles que je connais ont des terrains de jeux avec un équipement ne faisant pas appel à la créativité des enfants de cinq ans. De plus, les enfants n'ont pas la liberté d'utiliser au maximum ce qui est à leur disposition à cause des règlements imposés par des professeurs trop prudents. Lorsque j'ai constaté avec quelle confiance et quelle coordination les petits Anglais au Holmes Infant School à Londres, grimpaient, sautaient, se balançaient, j'ai décidé de réprimer ma prudence excessive et de

Contraintes inutiles.

Le s'éduquant a en lui toutes les ressources nécessaires à son développement.

Nouvelle perception de l'a-

gent coopérateur quant à son rôle: plutôt que d'être centré sur ses inquiétudes, il se centre sur le développement de l'enfant, sur son besoin et sa capacité d'actualisation. L'agent coopérateur doit faciliter l'émergence des ressources internes du s'éduquant.

Déchargé des tâches de répétition, l'agent coopérateur peut consacrer son temps et ses ressources personnelles aux tâches de facilitation. Afin de faciliter l'expérience d'apprentissage authentique R.C. Moscrip met beaucoup de temps et d'énergie à enrichir l'environnement et à le rendre éducatif. Elle est très directive dans son comportement mais elle demeure centrée sur les enfants. Elle a confiance dans leurs ressources, elle est continuellement à l'écoute - à la remorque en quelque sorte - de ce qui les intéresse.

<u>cesser de contenir les activités des enfants sur le terrain de jeu</u>.

De plus, j'ai ajouté à mon équipement, de plein air, une échelle de corde que j'avais achetée en Angleterre.

J'ai encouragé les enfants à y grimper et à utiliser notre "jungle gym". J'ai acheté quelques chevalets sur lesquels les enfants pouvaient se balancer comme les enfants des écoles russes. J'ai combiné ces chevalets et des planches pour faire des balançoires. J'ai laissé les enfants s'y amuser sans leur rappeler constamment d'être prudents.

J'ai vu dans les écoles européennes que j'ai visitées qu'une bonne part du matériel était improvisé à partir de choses très simples tels que des vieux pneus. En outre, les Français fixent des vieux pneus dans le béton, puis les émaillent. Les enfants peuvent s'asseoir, se balancer, grimper, ramper. Ceci m'a donné l'idée d'aller voir dans un magasin qui vend des objets d'occasion. J'en suis revenue avec un vieux panier

(pour le ballon-panier) et depuis ce temps un certain nombre d'enfants s'adonnent au ballon-panier à coeur joie.

Le coin du barbier était un trait commun des écoles, que j'ai visitées, derrière le rideau de fer. Ayant acheté en Hongrie un ensemble pour jouer au barbier, j'entrepris de mettre sur pied une installation perfectionnée intégrant salon de barbier et salon de beauté. Les enfants s'y amusèrent follement. Comme je m'y attendais, le rasage fascinait les garçons. Il y eut plus d'une discussion pour savoir qui serait le raseur et qui serait le rasé. Mais ce qui me prit par surprise fut leur intérêt pour le salon de beauté. Les garçons prenaient plaisir à utiliser le téléphone pour obtenir un rendez-vous au salon de beauté. Les coiffeurs du salon ont usé ma perruque de $65.00 en la peignant et en la frisant pour les clients. Il y avait un tarif pour les différents services rendus, les clients payaient la facture. Les barbiers rendaient la monnaie.

le s'éduquant ayant en lui toutes les ressources nécessaires à son développement, l'agent coopérateur doit faciliter l'explcitation de ces ressources et non y suppléer.

Si on me demandait de dire, en une phrase, ce que j'ai appris cette année en faisant l'expérience de méthodes nouvelles, je dirais: "<u>Laissez les enfants libres de faire leurs propres découvertes, de penser par eux-mêmes et d'apprendre à se connaître et à connaître le monde</u>". Les expériences que j'ai effectuées m'ont démontré cela d'une façon tellement

L'agent coopérateur doit avoir une attitude centrée sur le s'éduquant.

claire que tous mes contacts avec les enfants en ont été grandement influencés. Depuis lors, j'écoute les enfants, essayant de capter les moindres indices quant à leurs intérêts et je laisse leurs intérêts guider nos activités. Je plie avec le vent et je me laisse conduire par eux.

Ce n'est pas seulement mes techniques pédagogiques qui ont changé. Un changement subtil s'est introduit au plan de mon attitude face aux enfants.

Je crois que les idées que j'ai empruntées, quoiqu'elles impliquent surtout des techniques au niveau des maternelles, ont en commun une philosophie éducative qui peut aussi bien être appliquée aux autres niveaux scolaires.

Mini-prototype 2:

Les écoles britanniques

(notre réf. doc. no 517)

Opération Départ (Montréal)
16 février 1970

Joseph Featherstone et sa femme visitent les écoles britanniques pendant un mois en 1967.

En revenant aux Etats-Unis Joseph Featherstone écrit trois articles pour le New Republic[1] décrivant ce qu'il a vu et entendu.

Ces articles ont eu un retentissement considérable dans les milieux scolaires américains.

Le texte que l'on retrouve ici est la traduction d'une bonne partie du premier article. L'auteur décrit le Westfield Infant School qui se trouve dans la commission scolaire ("authority") de Leicestershire.

1- Joseph Featherstone, The Primary School Revolution in Britain; A Pitman-New Republic reprint. -- Il s'agit d'un tiré à part de trois articles de Featherstone, ("School for Children"; "How Children Learn"; "Teaching Children to Think"), parus dans The New Republic, vol. 157, no 8-9 (August 19,1967), no 10 (September 2, 1967), no 11 (September 9, 1967).

En Angleterre, les "primary schools" comprennent les "infant schools" (5 à 7 ou 8 ans) et les "junior schools" (7 ou 8 ans à 11 ans). C'est au niveau de l'"infant school" que les enfants apprennent à lire, à écrire et à jouer avec les chiffres.

Les deux sections de l'école primaire se retrouvent parfois dans le même édifice. Dans certaines commissions scolaires ("authorities") on en fait une politique.

L'agent coopérateur doit avoir une attitude centrée sur le s'éduquant.

Si vous arrivez tôt le matin au Westfield Infant School, vous trouverez un certain nombre d'enfants qui ont déjà commencé à lire, à écrire, à peindre, à jouer de la musique, à s'occuper de leurs animaux. Les professeurs arrivent sans tambour ni trompette et se mêlent aux étudiants qui ont déjà commencé leur journée.

Le s'éduquant est l'agent principal et le responsable de son expérience d'apprentissage; il a la capacité et la compétence de choisir les activités qui conviennent à sa tendance actuali-

S'il n'y avait pas de rite religieux (exigé par la loi), il serait difficile de discerner le début de la classe car il y a peu d'activités qui impliquent tout le monde en même temps...

sante. N'avoir que des activités qui impliquent tout le monde en même temps empêche le s'éduquant d'exercer et de développer cette capacité et donc de faire une expérience d'apprentissage authentique.

...L'observateur déconcerté voit ici et là des petits groupes qui s'occupent de lecture ou de mathématiques. Mais la plupart du temps, les enfants sont laissés à eux-mêmes, ils se promènent et parlent en toute liberté.

De la part des agents coopérateurs (professeurs, administrateurs, auxiliaires), ceci implique une attitude d'ouverture à la diversité car renvoyer la personne à elle-même de cette façon, c'est la placer dans une situation où elle développera sa subjectivité et son unicité.

Le professeur s'assoit parfois à son pupitre et les enfants accourent pour le consulter. Mais la plupart du temps, il circule parmi les enfants avisant l'un sur l'orientation de son projet, écoutant l'autre faire la lecture d'un texte, parlant à un troisième de tout et de rien.

Si au plan des attitudes l'agent coopérateur doit être centré sur le s'éduquant, il peut au plan des comportements être plus ou moins directif selon les besoins du s'éduquant.

Les corridors - pas plus grands que ceux que l'on retrouve ici (en Amé-

Les outils pédagogiques sont nombreux et divers.

rique du Nord) - sont remplis d'enfants occupés, de peintures, de graphiques, de collections de coquilles et de plantes, de tables de menuiserie. Il y a même une épicerie où les enfants apprennent à compter.

Les enfants font ce qu'ils veulent. Le s'éduquant est l'agent principal et le seul responsable de son expérience d'apprentissage.

Les classes donnent sur un grand terrain de jeu qui est également utilisé. Des enfants, à genoux dans l'herbe, mesurent la vitesse d'une tortue: ils veulent comparer au moyen d'un graphique la vitesse de différents animaux.

Un groupe de cinq ans achève une grande tour à structure complexe: ils comptent avec un air de triomphe les derniers blocs qu'ils posent: "23, 24".

Un enfant, seul, mêle des poudres pour faire de la peinture; sur une grande feuille de papier, il dessine à grands traits un édifice stylisé, mettant de grands volets noirs de chaque côté des fenêtres d'un rouge vif. "C'est l'hôpital où se trouve mon frère", dit-il. Puis il entraîne le visiteur dans un coin de la bibliothèque où un livre plein d'images parle d'hôpitaux...

A partir de son cadre interne de référence (champ perceptuel) - "C'est l'hôpital où se trouve mon frère" - l'enfant élabore un objectif (connaître les hôpitaux) et s'approprie un "outil pédagogique" - un livre plein d'images - afin de réaliser son objectif perçu et valorisé.

Connaissances. Les matières (disciplines), n'existent pas pour l'enfant. En étudiant les hôpitaux, il élargit son vocabulaire et commence à apprendre à lire.

...Il ne peut pas lire encore. (Il n'a que 5 ans), mais il dit qu'il essaie et c'est vrai: il discerne certains mots et il est évident qu'il a manipulé le livre....

L'objectif perçu et valorisé.

...car il veut tellement en apprendre sur les hôpitaux.

A l'autre bout du corridor, il y a un coin de lecture plus tranquille. Là, deux garçons lisent tout haut; le meilleur lecteur corrige sans prétention le moins bon qui s'empêtre dans les mots...

Ces rapports de coopération plutôt que de concurrence sont caractéristiques des relations interpersonnelles favorables à la croissance de l'organisme: relations caractérisées par l'empathie, l'authenticité et la considération positive inconditionnelle.

Cette école est centrée sur les enfants et non sur les professeurs. La contrainte du silence et de l'immobilité n'a pas de signification pour les enfants (ni d'ailleurs pour les adultes).

...Les salles sont pleines de bruit - plus de bruit que l'on tolère ici - parce que les enfants peuvent parler en toute liberté.

Mais ceci ne veut pas dire que toute contrainte est éliminée. Celles qui surgissent toutefois peuvent avoir une signification même pour l'enfant (contraintes "roboratives"). L'agent coopérateur tout en étant très directif dans cette situation demeure centré sur les s'éduquants: son but est d'assurer un environnement où tous peuvent travailler et jouer à leur aise.

Parfois, le professeur doit demander que l'on fasse le silence. Avec jusqu'à 40 enfants dans une salle, l'espace est limité et les accidents sont fréquents. L'un laisse échapper de la peinture, l'autre fait déborder un réservoir. Il y a des griefs. D'ordinaire, les enfants réparent les dégâts et le travail continue.

La créativité est stimulée par ce type de régime pédagogique qui encourage l'autonomie du s'éduquant plutôt que sa dépendance.

L'observateur est renversé par la quantité et la variété des textes écrits: histoires, poèmes en vers libres avec des images complexes, comptes rendus précis d'expériences en mathématiques.

La salle est adaptée à l'enfant plutôt que l'enfant à la salle. L'attention est portée sur l'enfant et son champ perceptuel, sur le monde intérieur plutôt que le monde extérieur de l'ordre et de la propreté. La salle expose un matériel, riche et divers, susceptible d'être approprié par l'enfant comme "Outil d'apprentissage".

Après quelque temps, il revient de son étonnement et commence à observer avec plus de précision. La disposition de la classe anglaise est très différente de celle de la classe américaine. Les professeurs américains commencent à apprécier l'importance d'une salle flexible. Mais même dans les meilleures écoles primaires ceci veut dire que les pupitres sont mobiles plutôt que d'être fixés au plancher. Ici, il n'y a ni pupitres individuels ni places réservées. Tout autour de la salle (pas plus grande que celles que l'on trouve aux Etats-Unis) il y a des tables différentes pour chacune des activités diffé-

rentes: art, jeux d'eau et de sable, travail avec les nombres (les tables de nombres ont toutes sortes de bandes numéraires), langues de papier sur lesquelles se trouvent des suites de nombres et avec lesquelles les enfants apprennent à compter et à raisonner en termes mathématiques; des grains, des boutons et d'autres objets hétéroclites, que l'on peut compter; des poids et des balances; des instruments pour mesurer les solides et les liquides; et un ensemble varié d'instruments servant à l'apprentissage des concepts mathématiques de base. Le matériel commercial comprend les baguettes Cuisenaire, le matériel polyvalent Dienes, les baguettes Stern et les blocs d'attributs ou blocs logiques. On voit par là le type d'activités que l'on substitue à l'arithmétique formelle.

Toutes les classes ont un coin du livre. Celui-ci est isolé par un pan de mur qui sert également à exposer des livres. Certains de ces "coins du livre" ont un petit tapis et une chaise confortable. Chaque salle a un "Wendy House": un coin où se trouvent poupées et meubles pour jouer à la "maison".

"Outils pédagogiques" variés.

Souvent on trouve aussi un coin du vêtement où les enfants peuvent s'habiller de différentes façons. Les petits aiment ces "Wendy Houses" et ces coins du vêtement et même les plus vieux y trouvent leur profit. Certaines classes ont un théâtre de marionnettes; d'autres se servent de tables. Les enfants y font des pièces improvisées avec des marion-

nettes-maison. Souvent les enfants font de l'expression corporelle (danse libre) comportant beaucoup de mouvements et peu de mots.

L'enfant pourra choisir lui-même ses activités. Il exerce sa capacité d'évaluation organismique.

Peu à peu on se fait une image de la façon dont ça se passe dans une classe. Dans plusieurs écoles, le choix du programme de la journée est laissé au professeur qui, à son tour, proposera des alternatives aux enfants. La situation est telle que, dans plusieurs écoles, la distinction entre matières et celle entre travail et jeu disparaissent.

Dans ces écoles, le professeur commence par faire une liste des activités possibles. Les professeurs avouent qu'il faut beaucoup de matériel mais le matériel le plus intéressant peut être créé de toutes pièces; et de toute façon il n'est pas nécessaire d'avoir 30 ou 40 ensembles car la plupart des activités sont pratiquées par des groupes restreints. "Six à la fois"; c'est l'avis que l'on retrouve sur le "Wendy House". Les enfants doivent nettoyer quand ils ont terminé et ils ne doivent pas déranger les autres: telles sont les règles du jeu.

Contraintes "roboratives".

Parfois l'enfant consacre sa journée entière à une seule activité de son choix. Plusieurs professeurs avouent qu'ils s'inquiètent si tous les enfants omettent la lecture et l'écriture tous les jours: d'autres se font un devoir de respecter le choix de l'enfant. En pratique, plusieurs

L'agent coopérateur centré sur l'enfant peut

parfois juger nécessaire d'avoir un comportement directif.

professeurs déterminent le travail à faire lorsqu'ils jugent que c'est nécessaire. En ceci comme en bien d'autres choses, les professeurs adaptent leur comportement à leur tempérament et aux types d'enfants qu'ils ont. Mais la mesure dans laquelle les enfants exercent leur choix et travaillent avec entrain est étonnante.

L'enfant qui a choisi lui-même ses activités, donc qui a élaboré ses objectifs et qui s'est approprié les "outils pédagogiques" en vue de ses objectifs fait une expérience d'apprentissage authentique. Celle-ci satisfait les besoins fondamentaux de l'organisme. L'enfant travaille avec entrain.

Dans un régime pédagogique où l'on respecte la personne, où les relations interpersonnelles sont caractérisées par l'empathie, l'authenticité et la considération positive inconditionnelle plutôt que par la rivalité et la concurrence, il n'est pas surprenant de voir un s'éduquant devenir agent coopérateur pour un autre s'éduquant.

Au début il est difficile de savoir exactement comment les enfants apprennent à lire puisqu'il n'y a pas de matières distinctes. La réponse se dessine lentement et l'observateur nord-américain qui est habitué à voir le maître au centre de l'acte éducatif constate avec surprise que les enfants apprennent les uns des autres. Ils fréquentent le coin du livre avant même de savoir lire, ils manipulent les livres, regardent les images, essaient de trouver des mots qu'ils connaissent, observent les autres qui lisent à haute voix. En effet, il est courant de voir des non-lecteurs observer ceux qui lisent puis les imiter. Personne ne ridiculise leur importante parodie et avec raison.

Un très petit nombre d'écoles dans 2 ou 3 commissions scolaires ont adopté des regroupements verticaux appelés "familles" qui concrétisent cette idée d'entraide. Dans ces écoles, chaque classe est une coupe de la population de l'école; les enfants de différents âges se retrouvent ensemble. Cette formule est particulièrement heureuse pour les premières années du cours primaire, alors que les nouveaux sont facilement absorbés et les plus âgés aident les plus jeunes à apprendre à faire le ménage et à faire les premiers pas en lecture. Il faut des classes plus petites, disent les professeurs, car il faut être plus attentif afin d'éviter que les petits soient mangés par les grands et que les grands s'ennuient, faute de défi. Les professeurs qui en font l'expérience y trouvent beaucoup de flexibilité.

Le s'éduquant s'impose à l'outil pédagogique et non vice-versa.

Les instruments de "rattrapage" n'ont pas de place ici puisque le s'éduquant ne peut pas être en retard par rapport à lui-même, par rapport à un rythme qu'il a lui-même choisi.

Les professeurs utilisent toutes sortes d'outils pour l'apprentissage de la lecture: lecture visuelle, appareils phoniques, etc., selon ce qui aide l'enfant davantage. Seulement 5% des écoles anglaises utilisent le ITA (Initial Teaching Alphabet), un alphabet qui n'est pas un outil de lecture mais que l'on a utilisé avec succès auprès de ceux qui étaient plus lents à apprendre à lire; les directeurs d'écoles nous ont dit qu'ils croyaient inutile le ITA dans un système flexible mais que dans un système rigide cela donne une chance de plus aux enfants plus lents.

Où l'on voit que respecter les subjectivités des enfants est financièrement plus rentable que de les mettre tous dans le même sac.

De plus en plus, dans les "infant schools" on délaisse les manuels. Il y a des livres, beaucoup de livres. C'est tout. Plutôt que d'appauvrir leurs ressources en achetant 40 exemplaires de chaque manuel, certaines écoles achètent plusieurs séries et un grand nombre de livres pour tous les niveaux de difficultés. Les professeurs disposent les livres afin de pouvoir orienter les enfants selon leur niveau mais dans la plupart des classes l'enfant peut s'attaquer à ce qu'il veut. Comme contrôle, les professeurs plus prudents demandent aux enfants de parcourir une série - mais ils leur laissent le choix de la série.

Connaissances.

Tout est disposé de façon à ce que le s'éduquant puisse expérimenter le plus possible, et traduire en symboles ses expériences.

Apprentissage toujours axé sur l'expérience vécue.

Quelle que soit la façon dont l'enfant apprend à lire, il sera question d'écriture à un moment donné; certains écrivent avant même d'avoir appris à lire. On essaie de briser la barrière psychologique entre le parlé, l'écrit et l'imprimé. Quand un enfant commence à aller à l'école, on lui donne un grand cahier non-ligné; ceci est son cahier pour l'écriture libre et il peut y mettre ce qu'il veut. Selon son bon plaisir, il peut faire un dessin, discuter de son oeuvre avec le professeur, puis proposer une légende: "Ceci est mon papa". Puis, il transcrit la légende sous le dessin. De cette façon il a vu et entendu les mots qu'il a proposés. Un jour, il pourra faire des phrases, sans aide. Souvent son cahier lui sert de premier livre de lecture.

On lui donne également un cahier plus petit, son dictionnaire personnel, dans lequel il inscrit les mots à mesure qu'il les apprend. "J'ai trouvé un mot", annonce un enfant avec fierté. Les enfants s'empressent constamment auprès du professeur à la recherche de nouveaux mots. Les bons professeurs ne cèdent pas si facilement; les enfants doivent d'abord deviner la première lettre et dire le mot tout haut. Ainsi ils développent des habiletés phonétiques dans un contexte sans contraintes, quoique certains professeurs utilisent des cartes au début. Petit à petit l'enfant se construit un vocabulaire de lecture et d'écriture. On peut voir des enfants de six ans écrire éventuellement des histoires, faire des poèmes en vers libres ou raconter ce qui se passe en classe pour un auditoire qui inclut d'autres enfants en plus du professeur.

Voici un comportement directif centré sur la capacité de l'enfant d'élaborer lui-même ses connaissances.

Créativité.

En principe, les professeurs n'accordent pas tellement d'importance à la précision ou à la propreté avant que l'enfant ait fait un bon bout de chemin dans l'apprentissage de l'écriture. Ils introduisent la grammaire et l'orthographe après quelque temps mais pas comme deux matières nouvelles: simplement comme un moyen de dire ce que l'on veut d'une façon plus efficace et plus claire. Dans ces conditions, c'est-à-dire lorsque les enfants choisissent le contenu, plus d'attention est accordée au contenu qu'aux normes extérieures (comme la ponctuation, la grammaire et l'orthographe). Dans les bonnes écoles, celles-ci

La grammaire et l'orthographe sont les normes, les contraintes du langage écrit. Présentées à l'enfant comme "matières" à mémoriser, elles deviennent des contraintes sans signification: des critères extérieurs auxquels il faut se conformer. Ici l'orthographe et la grammaire sont introduites au moment où l'enfant s'est déjà fait la main à l'écriture par lui-même d'une façon spontanée. Elles deviennent alors des

contraintes significatives: elles sont des moyens au service de l'enfant, pour qu'il puisse dire ce qu'il veut d'une façon plus efficace et plus claire.

sont présentées pour ce qu'elles sont: des outils vivants de communication permettant de se faire comprendre. Même les professeurs qui n'ont pas d'imagination et qui chicanent pour des vétilles sur d'autres points, peuvent respecter le contenu des grands cahiers (écriture libre) et le prendre au sérieux. Cette insistance sur l'auto-détermination du contenu a produit une explosion de...

Créativité.

...littérature enfantine dans des écoles où l'on retrouve toutes sortes d'enfants et toutes sortes de professeurs. On reconnaît que différentes personnes vont produire différents types d'écriture. Les narrateurs et les poètes ne sont pas nécessairement semblables à ceux qui écrivent élégamment sur les mathématiques. Dans certaines écoles les enfants font des livres. Cela fait partie du "programme". J'ai beaucoup parlé de lecture, malgré que les enfants font bien d'autres choses pendant la journée. Aussi les professeurs seraient-ils agacés par la façon dont j'ai isolé une matière. Les meilleurs me disaient souvent que l'art est la clef. Miss Nosh, directrice du Sea Mills School à Bristol, affirmait avec conviction que si l'art règne, alors tout s'ensuit. Et c'est ce qui arrive à Sea Mills où les enfants après nous avoir fait asseoir ont fait un spectacle de poésie et de chansons avec instruments de musique.

Mini-prototype 3:

St-George's School (Montréal)

(notre réf. doc. no 523)

Opération Départ (Montréal)
6 mars 1969

Le contact avec cette école s'est fait de deux façons:

- Deux membres de l'équipe ont rencontré le principal et l'assistant-principal de l'école St-George.

- Ces deux membres ont fait une analyse sommaire d'un dossier[1] présenté par l'institution à la commission consultative de l'enseignement privé en mai 1969.

Les textes que l'on retrouvera ci-dessous ont été tirés de ce dossier. Il ne s'agit sans doute pas de propositions aussi rigoureuses dans leur formulation que les propositions de l'équipe. Nos rencontres avec les responsables de l'institution nous ont permis de constater qu'au-delà de la lettre il y a une communauté d'esprit, un accord profond. De ce dossier nous avons tiré un certain nombre de citations significatives. Nous les présentons dans les pages qui suivent, avec nos commentaires en marge.

1- St George's School of Montreal, File for the Private Education Advisory Board - (collection de documents divers présentés à la commission consultative de l'enseignement privé, mai 1969) pagination multiple.

A la base: le respect de la personne.

Développer tout l'enfant et non pas seulement son intelligence. (G.2)[2]

L'enfant est respecté comme personne humaine. (G.2)

Un souci de rejoindre le dynamisme de croissance, source d'énergie qui constitue le dynamisme de la personnalité, source des capacités et des besoins, des désirs et des aspirations, fondement de l'image de soi et du champ perceptuel, racine du comportement.

Ce qui motive l'effort ce n'est pas la coercition extérieure, mais l'intérêt. (G.1)

Remplacer l'apprentissage passif par des activités collectives stimulantes et variées. (G.1)

L'enfant doit être encouragé à manifester ses goûts. (G.1)

Aimer apprendre, ...garder vivante la curiosité. (G.3)

Il est très important d'éveiller la curiosité et le désir de connaître. (E.4)

Développer le goût d'apprendre. (G.9)

Nous essayons de faire en sorte que chaque enfant **acquière, par rapport** au programme, une attitude qui lui donne satisfaction et le rende productif. Ces premières expériences, espérons-nous, assureront un caractère positif permanent à l'attitude qu'il adoptera, face à l'apprentissage et face aux joies et aux problèmes de la vie avec les autres.

Stimuler chez l'enfant l'inspiration et le sens de l'émerveillement, favoriser sa créativité et lui fournir des moyens d'expression. (P.2)

2- Op. cit. partie G, page 2.

Education = auto-éducation. Le s'éduquant est l'agent principal et le premier responsable de son expérience d'apprentissage.

Entretenir la joie de la découverte (obj. math. 8 ans)

Développement de l'initiative, de l'indépendance, de l'individualité et de l'expression. (G.2)

L'enfant est encouragé à apprendre par lui-même et à prendre lui-même ses décisions. (G.2)

...l'éducation est l'auto-réalisation de l'individu, une croissance continue et auto-dirigée par la connaissance et la maîtrise de son environnement. (G.1)

...indépendance et autonomie. (G.9)

Aider l'enfant à être autonome. (P.2)

Encourager l'enfant à prendre la responsabilité de sa croissance personnelle. (E.12)

Affirmer que le s'éduquant est l'agent principal de l'expérience d'apprentissage, c'est reconnaître que le s'éduquant aura un cheminement unique.

Les différences individuelles sont reconnues et développées à tous points de vue. (G.2)

Chaque enfant... progresse à son propre rythme, selon ses capacités et sa maturité. (G.2)

Nous pourrions indiquer quelques facteurs impliqués dans le développement de la créativité et suggérer de procédures et des moyens d'expression plus ou moins appropriés, mais nous devons garder à l'esprit que nous entretenons des relations avec des personnes individuelles de sorte qu'on ne devrait pas faire de règles générales et rigides. (X.2)

Le souci de développer la créativité chez le s'éduquant.

On maintient soigneusement un environnement qui stimule la créativité de tous les élèves. (G.2)

Fournir l'occasion d'une pensée originale et créatrice.

L'agent coopérateur doit accepter le s'éduquant tel qu'il est. Cette considération positive inconditionnelle est essentielle à l'activation des forces de croissance dans la personne. Le s'éduquant lui-même doit développer cette attitude face à lui-même.

Le professeur doit être un guide amical et non pas un surveillant. (G.1)

...les relations professeur-élèves doivent être imprégnées d'amitié et de coopération. (G.2)

Remplacer la peur par la confiance comme base de toute discipline. (G.1)

La confiance doit caractériser les relations humaines. (G.3)

Développer l'estime de soi, la confiance en soi et la compétence. (G.3)

Nous essayons de préserver les choses importantes que l'enfant a déjà acquises à la maison: la bienveillance, la considération et le sentiment d'être un membre estimé par la famille et par la communauté. (E.8)

Faire en sorte que l'enfant ait une bonne image de lui-même et qu'il ait conscience de son unicité. (P.2)

Les seuls objectifs présents et actifs pour le s'éduquant sont ceux qu'il perçoit et valorise.

L'arithmétique, l'orthographe, l'écriture et d'autres savoir-faire sont des moyens vers des fins que l'enfant désire atteindre dans sa recherche de la signification des relations humaines. (G.2)

Pour que l'enfant désire apprendre, et pour qu'il désire développer sa capacité de penser, il doit accepter

cette tâche comme un problème qu'il désire résoudre. (E.3)

L'élimination de contraintes "non-roboratives" et "insignifiantes".

L'atmosphère détendue et sereine de l'école est due à l'absence de contraintes inutiles. (G.2)

Les pressions inutiles n'ont pas de raison d'être. (G.2)

Le s'éduquant possède la capacité de développer un mode d'évaluation organismique et de devenir le centre d'évaluation de son expérience d'apprentissage. Le dossier scolaire ici sert aux agents coopérateurs dans leurs tâches de facilitation de l'expérience d'apprentissage authentique du s'éduquant.

L'enfant sent lui-même le progrès qu'il fait par son travail. (G.2)

Le travail ardu fait sentir à l'enfant son progrès personnel. (G.2)

Pas d'examens. Les tests standardisés et les tests du professeur sont faits dans le but d'assurer le progrès de l'individu et de faire ressortir les domaines où il a besoin d'aide.

Pas de points. Les rapports sur le développement global de l'enfant sont préparés pour les parents; toutes les remarques sont basées sur les observations des professeurs. Des rencontres parents-professeurs complètent ces rapports. On leur accorde beaucoup d'importance, car elles peuvent mener à une meilleure compréhension de l'enfant.

La participation caractéristique de l'agent coopérateur consiste à faciliter l'expérience d'apprentissage authentique du s'éduquant. Ceci implique qu'il doit avoir le souci d'apporter au s'éduquant

Comment pouvons-nous, en tant qu'éducateurs, éveiller et stimuler le goût d'apprendre?

Le professeur est un guide, un interprète. Il ne représente pas les critères du bien et du mal. Il voit son rôle comme celui d'un assistant

aide et concours. L'expérience d'apprentissage authentique du s'éduquant sera facilitée dans la mesure où l'agent coopérateur comprend les sentiments qu'éprouve le s'éduquant.	auprès de l'enfant, aidant celui-ci à développer ses goûts et son jugement. (P.1) Le professeur doit avoir une très grande sensibilité dans ses rapports avec les enfants; il doit avoir une bonne compréhension de l'acte créateur et de ce qu'il implique; il doit comprendre que tout doit être "expériencé" et non mémorisé. (X.2)
Apprendre à apprendre ou l'éducation permanente.	L'école élémentaire n'est pas le temps de l'emmagasinage mais le temps d'acquérir le goût d'apprendre et la motivation pour continuer à apprendre. (E.4) L'apprentissage des sciences doit éviter le piège de l'érudition et suivre un modèle où l'enfant apprend à penser, à communiquer, à exercer son jugement critique, à créer. (E.4) Promouvoir une attitude de recherche.
Le souci d'élaborer un système éducatif en fonction des exigences de la personne.	Adapter l'école à l'enfant et non pas l'enfant à l'école.(G.1) Afin d'atteindre cela (à savoir: respecter les différences individuelles) les programmes doivent être flexibles. (G.2) Le programme quotidien est souple et répond aux besoins de l'individu. (E.8) Les détails du programme sont déterminés pour chaque groupe avec beaucoup de variations sans le souci de suivre un plan rigide et préconçu.

Une conception fondée sur les principes de la psychologie perceptuelle.

Dans l'optique perceptuelle, l'expérience vécue d'une personne (c'est-à-dire la subjectivité), avec toute sa richesse émotive (et malgré ses possibilités déformantes) est une source de connaissance et un guide de l'agir humain plus valide et plus précis que tout modèle extérieur.

Un milieu centré sur l'enfant ou celui-ci a toute la liberté d'expérimenter dans plusieurs domaines. (P.2)

Il est préférable d'aller à l'aventure, de démêler, de découvrir, de manipuler et de toucher plutôt que de passer rapidement.

Il y a des stimulants pour tous les sens ainsi que l'occasion d'expérimenter totalement sa curiosité. (E.8)

Quelquefois, on peut constater comment la familiarité, avec de nouveaux instruments tels que les blocs de construction, les pinceaux, reflète les projets dans lesquels la classe est engagée. La plupart du temps, chacun des enfants a sa façon très personnelle d'explorer le matériel très varié mis à sa disposition. On barbouille avec la peinture, on la renverse, on l'applique en touches délicates ou vigoureuses, chaque goutte offrant son enchantement particulier. On manipule l'argile, on la travaille, on la coupe, on lui donne toutes sortes de formes. On étend la colle non seulement pour coller des choses mais aussi pour faire des bulles. Le découpage est un talent rare mais on peut tordre, plier et presser du papier aussi longtemps que les doigts n'ont pas appris à manipuler les ciseaux. Les casse-têtes et autres jouets dits éducatifs qui permettent l'apprentissage de certains savoir-faire particuliers peuvent également susciter d'autres sortes d'initiatives, par exemple avec les dominos on peut aussi bien faire une construction que compter les points blancs. Une planchette à fiches peut servir à faire des entre-deux pour des chevaux de plastique. Les blocs sont disposés dans des é-

quilibres dangereusement instables ou plus pratiquement ils servent à bâtir un garage. Enfiler des perles sur une grosse laine peut finalement suggérer de les coudre sur un vêtement. Des boîtes collées ensemble deviennent des bateaux, des gratte-ciel, ou simplement des "constructions". (P.1)

Ces projets répondant aux attentes scientifiques ou communautaires des enfants éveillent rapidement chez ceux-ci le sens de l'émerveillement et ils prennent plaisir à multiplier les découvertes sur la vie qui les entoure. Les excursions organisées sont d'un apport inappréciable pour assurer une expérience directe des choses. L'enfant de 5 ans peut suggérer des innovations et contribuer à établir le plan de travail du groupe.

Le monde comme environnement éducatif.

Etudier les relations humaines et la vie qui les entoure. (G.2)

Amener le monde à l'école et plonger l'école dans le monde. (G.2)

Elaborer des perspectives intéressantes sur le monde qui nous entoure. (G.3)

Utiliser le monde extérieur comme première expérience d'apprentissage. (G.3)

Ce que l'enfant apprend au niveau primaire n'est pas important. Ce qui est important, ce sont les attitudes qu'il développe par l'apprentissage, le travail, la coopération, les relations de jeu, ce sont les significations et l'extension des intérêts.

Permettre aux étudiants de faire des expériences en observation de sorte qu'ils puissent voir les relations entre la science et la vie. L'insistance n'est pas mise sur un vocabulaire scientifique ou sur l'apprentissage de la signification de quelques termes ou mots, mais sur les mots en tant qu'ils sont associés avec une action ou une opération. (S.7)

Le monde de la physique a été le fruit de tellement de changements révolutionnaires durant les quelques dernières années, que les cours traditionnels deviennent complètement dépassés non seulement dans leur contenu mais aussi dans les attitudes qu'ils tendent à inculquer. L'école fait un effort sérieux pour que l'honnêteté intellectuelle soit sauvegardée dans l'enseignement de la physique. Ainsi elle la présente telle qu'elle apparaît aux physiciens contemporains. Un des objectifs recherchés est d'amener les élèves à réaliser qu'il existe une continuité dans le développement de la physique et que les faits acceptés comme vrais aujourd'hui, peuvent être modifiés ou écartés demain. Ce ne sont pas les faits souligne-t-on mais les concepts généraux qui ont une valeur permanente.

Désormais, le cours met l'accent sur les principes unificateurs tels que la conservation de l'énergie et autres principes. Les étudiants sont amenés à réaliser les limites d'un modèle scientifique et le besoin constant de le raffiner de plus en plus à la lumière de nouvelles perceptions. (S.8)

Développer une compréhension des concepts fondamentaux et des théories

en chimie et les présenter de telle façon que les étudiants ne les acceptent pas comme des dogmes ultimes, mais comme des opinions demandant une revision constante à la lumière de nouvelles expériences. (S.9)

Développer une critique de la méthode scientifique avec un accent particulier sur les points suivants:

a) saisir un problème.

b) faire la collection de données qui se rapportent à la solution du problème.

c) interpréter ces données en vue d'une généralisation. (S.9)

mini-prototype 4:

Summerhill

(notre réf. doc. no 532)

Opération Départ (Montréal)
22 avril 1970

Au cours de sa recherche l'équipe a pris connaissance d'un livre,[1] décrivant le fonctionnement d'une école anglaise, fondée en 1921. Cette école, du nom de Summerhill, est située dans la petite ville de Leiston, comté de Suffolk, à 100 milles au nord-est de Londres; elle a pour directeur un homme de 80 ans (à la date d'édition du livre en 1960): A.S. Neill.

En faisant une analyse quelque peu poussée de ce livre, l'on s'aperçoit que les principes de base et la conception éducative qu'il expose reflètent une philosophie de l'éducation analogue à celle qui inspire les réflexions de l'équipe.

Nous présenterons dans les pages suivantes 1o- les données ou principes de base régissant Summerhill; et 2o- une brève description de l'école et de son fonctionnement.

1- A.S. Neill, Summerhill, New-York: Hart Publishing Company, 1960, 392 p. - A propos de cette école on peut également consulter un magnifique document photographique: Herb Snitzer, Living at Summerhill, Toronto: Collier Books, 1969, 144 p., et une analyse critique des concepts de Neill: Summerhill: for and against, New-York: Hart Publishing Company, 1969, 271 p..

A- Principes de base:

1.- L'école a un but précis: s'adapter à l'enfant et non adapter l'enfant à l'école. Pour ce, A.S. Neill et sa femme, Ena, ont travaillé d'arrache-pied afin de bâtir une école où la liberté serait maîtresse: l'enfant est lui-même et l'on travaille de telle sorte qu'il reste lui-même. Afin de bien répondre à cette exigence, Neill et sa femme ont dû renoncer à toute discipline, toute directive, toute suggestion, tout apprentissage moral et à toute instruction religieuse. Ceci requiert de la part de Neill, en tant qu'agent coopérateur, l'application d'un deuxième principe.

2.- Une confiance réelle et complète dans la nature positive de l'enfant: l'enfant n'est pas un être paresseux et lâche, au contraire il a toutes les dispositions pour vivre ardemment et éprouver un vif intérêt pour la vie.

3.- Le but de l'éducation, qui est également celui de la vie, est de "fonctionner dans la joie et d'y trouver le bonheur", permettant ainsi l'actualisation de toutes les potentialités de l'enfant en tant que personne globale.

4.- L'éducation se doit d'être à la fois intellectuelle et affective.

5.- L'éducation doit répondre aux besoins physiques de l'enfant ainsi qu'à toutes ses capacités quelles qu'elles soient. Ceci veut dire un respect de l'égocentrisme de l'enfant, i.e., ne pas lui faire faire ou essayer de lui faire faire des choses qui ne correspondent pas à ses intérêts. L'altruisme se développera plus tard, après la période de l'enfance.

6.- Toute discipline, tout dogmatisme ou toute punition imposée engendrent la peur et la peur engendre l'hostilité. Cette hostilité peut être inconsciente mais elle paralyse l'effort et l'authenticité des sentiments de l'enfant. Pour Neill, la discipline omniprésente est nocive et contrecarre le développement psychique de l'enfant.

7.- Liberté ne veut pas dire permissivité ou autorisation de faire n'importe quoi. Ce principe de base concerne le respect mutuel des individus. Ainsi un professeur (agent coopérateur) ne peut utiliser la force contre un enfant et vice-versa. La liberté de l'un a comme limite la liberté de l'autre.

8.- A ce principe de liberté se rattache le <u>besoin d'une véritable sincérité</u> de la part du professeur, il ne doit jamais mentir à l'enfant.

9.- L'enfant doit couper tous les liens primaires avec ses parents afin de <u>devenir indépendant</u>; ainsi il pourra apprendre à faire face à l'univers qui l'entoure comme un <u>individu autonome</u>. Sa sécurité il ne peut la trouver dans un attachement symbiotique mais dans sa capacité de saisir le monde intellectuellement, affectivement et artistiquement.

10.- Tout sentiment de culpabilité asservit l'enfant à l'autorité. Ces sentiments sont un obstacle à l'indépendance et provoquent une oscillation constante entre la rébellion et la soumission. Ces sentiments créent la peur et cette dernière amène l'hostilité et l'hypocrisie.

Neill est très réaliste dans son approche éducative. Ce qui est important, pour lui, ce n'est pas d'éduquer l'enfant de telle sorte qu'il se moule dans l'ordre social existant, mais c'est <u>de permettre à l'enfant d'actualiser toutes ses potentialités et d'être heureux</u>. Les valeurs humaines d'une femme ou d'un homme ne sont pas de posséder davantage ou d'utiliser

davantage mais d'être davantage. Ce qui implique les besoins d'amour, d'intégrité, de sincérité, de courage et de raison.

B- L'école et son fonctionnement:

1.- A quel âge arrive-t-on à Summerhill?

Certains enfants arrivent à l'âge de 5 ans alors que d'autres arrivent à 15 ans. Ils y restent généralement jusqu'à l'âge de 16 ans. La proportion générale des filles par rapport aux garçons est de 20 filles pour 25 garçons.

2.- Groupes d'âges:

Les élèves de Summerhill sont divisés en 3 groupes d'âges:

- les enfants: 5 - 7 ans
- les juniors: 8 - 10 ans
- les séniors: 11 - 16 ans

Les élèves habitent dans des maisons différentes, selon le groupe d'âge auquel ils appartiennent.

3.- Horaire d'une journée:

(A noter que seuls les professeurs doivent respecter cet horaire; les enfants ont la liberté de faire ce qu'ils veulent de leur journée).

8:15 à 9 heures : - déjeûner des élèves et des employés.

- les enfants ont jusqu'à 9:30 pour faire leur lit.

9:30 : - début des cours.

- à noter qu'aucun élève n'est contraint d'y assister. Mais si Jimmy vient au cours d'anglais le lundi et ne fait aucune apparition jusqu'au vendredi de la semaine suivante, ses camarades s'objectent au fait qu'il retarde la classe; ainsi ils peuvent prendre la décision de l'exclure du cours puisqu'il devient un obstacle au progrès de la classe. (voir principe de liberté p. 39).

12:30 : dîner des enfants et des juniors.

1:30 : dîner des seniors et des employés.

Après-midi : l'après-midi est complètement libre: jardinage, peinture, mécanique, jeu de bandits, etc.

4:00 : thé.

5:00 : début de plusieurs activités: lecture...

Soirées:

lundi : cinéma au village.

mardi : employés et juniors participent à des discussions psychologiques avec Neill.

mercredi : danse.

jeudi : rien de spécial, si le film de lundi a changé, les séniors retournent au cinéma.

vendredi : on garde cette soirée pour des événements spéciaux.

samedi : - rencontre générale du samedi soir. (voir p. 46).

- danse.

dimanche : - pièce de théâtre montée par les élèves. Les garçons et les filles écrivent et jouent leurs propres pièces et ils font eux-mêmes leurs costumes. Généralement le talent d'acteur a un haut standard à Summerhill parce que l'on n'essaie pas de faire du "show off" mais on y joue sincèrement.

4.- Régime pédagogique:

Les cours sont optionnels et la fréquentation est libre de sorte qu'un enfant peut passer 2 ou 3 années sans assister à un seul cours. Ainsi ce n'est pas chose rare que de voir un enfant retarder jusqu'à l'âge de 12 ou 13 ans pour commencer un cours. Mais étant donné qu'il est vraiment motivé il accomplit en 3 années ce que des enfants d'autres écoles accomplissent en 7 ou 8 ans.

Par exemple, un adolescent de 15 ans décida de s'orienter vers l'université mais il savait très bien qu'il devait d'abord passer les examens du "General Certificate of Education". L'université ayant pour lui une grande valeur, il travailla ardument pour son certificat et passa ses examens. Il est présentement assistant professeur d'histoire à Manchester.

Malgré toute la liberté dont dispose l'enfant, il y a donc beaucoup d'apprentissages qui se font à Summerhill. Comme dit Neill "Peut-être qu'un groupe de 12 ans de Summerhill ne pourrait pas entrer en compétition avec une autre classe du même âge, en ce qui concerne l'écriture, l'orthographe, les fractions. Mais dans un examen requérant l'originalité, notre groupe serait de beaucoup supérieur".

5.- Les relations humaines à Summerhill:

A Summerhill le directeur, le personnel et les élèves ont tous les mêmes droits, les mêmes lois communautaires, la même nourriture. Les enfants ne sentent aucun privilège accordé au personnel. Donc égalité de droit tellement poussée que les visiteurs ne peuvent dire qui est employé et qui est élève à Summerhill. A cette égalité s'ajoute un sentiment d'unité dû au fait que tous sont aimés et acceptés profondément dans leurs faits et gestes.

Certes il y a des conflits à Summerhill comme partout ailleurs mais ces conflits n'ont jamais de conséquences négatives, ils contribuent à maintenir le dynamisme de l'école.

On perd rarement patience; les gens aiment à vivre ensemble et

l'on ne trouve aucun plaisir à voir l'autre en colère. Ceci est dû à la liberté qu'a chacun de s'auto-évaluer: il ne peut ainsi porter aucune haine contre qui que ce soit puisqu'il se sent **accepté et aimé.**

6.- Auto-gouvernement:

Summerhill est une école de forme démocratique, qui s'auto-gouverne. Tout ce qui est relié à la communauté, au groupe, à la vie, incluant punitions et offenses, est décidé par un vote à la rencontre générale du samedi soir.

Chaque membre, professeur et enfant, a droit à un vote. Le vote du directeur, Neill, a la même importance que le vote de l'enfant de 7 ans.

Comment fonctionne la rencontre du samedi? En voici quelques particularités:

a) Au début de chaque **"terme", un président est élu pour une** rencontre seulement; à la fin de la rencontre, il nomme son successeur.

b) Tous ceux qui ont un grief, une charge, une suggestion ou une nouvelle loi à proposer en font part au président et à l'assemblée.

Un exemple illustrera certains aspects de la rencontre.

Jim, voulant faire une randonnée avec des garçons pour la fin de semaine, a pris les pédales du bicycle de Jack parce que les siennes étaient brisées. Verdict de l'assemblée:

Jim doit remplacer les pédales et la permission d'aller en randonnée est suspendue.

Président: Y a-t-il des objections?

Jim : "C'est injuste, je ne savais pas que Jack utilisait son vieux bicycle. Il a traîné pendant des jours dans les buissons. Cela m'est égal de lui remettre ses pédales mais je crois que la punition est injuste. Je ne pense pas qu'on devrait m'enlever la permission de partir en randonnée.

Suit une discussion fort animée. Il en ressort que Jim reçoit habituellement de l'argent de poche pour la semaine mais il n'a rien reçu depuis 6 semaines. L'assemblée vote la suspension de sentence, et on décide d'ouvrir une souscription afin de remettre en ordre le bicycle de Jim. Ses compagnons lui achètent des pédales et Jim tout heureux part pour sa randonnée.

Cet exemple montre bien le droit de chacun à se défendre. Aucun signe de haine envers l'autorité de la communauté. Il existe une loyauté des élèves en ce qui concerne leur démocratie, ceci étant dû à l'absence de peur et de ressentiment chez les élèves. A Summerhill les élèves se battraient à mort pour conserver ce droit d'auto-gouvernement.

Selon Neill, la rencontre générale hebdomadaire a plus de valeur qu'une semaine d'enseignement de sujets scolaires. Cette rencontre est excellente pour apprendre à s'exprimer et développer le sens critique.

Conclusion:

Il ressort de ce bref exposé que le système éducatif de Neill est très exigeant à l'égard de tout agent coopérateur, que ce soit pour les parents, les professeurs ou le directeur d'école.

L'agent coopérateur doit d'abord se connaître lui-même et être véritablement conscient de son "moi": s'il s'accepte lui-même, il sera en mesure d'accepter l'enfant et d'être vraiment disponible à l'égard de ce dernier.

Pour Neill, l'enfant a surtout besoin d'amour, de compréhension, de liberté plutôt que d'un apprentissage formel sur le plan intellectuel. D'où la nécessité d'abolir toute autorité, de permettre à l'enfant d'être lui-même et de ne pas le conditionner dans ses faits et gestes.

L'auto-régulation de l'enfant, telle que la conçoit Neill, implique une croyance dans la nature positivement bonne de l'enfant; elle implique également le droit de l'enfant à vivre sa propre vie sans qu'aucune autorité extérieure ne vienne s'imposer. La réaction de l'enfant face à un tel système se traduira par un accroissement de sa sincérité et par la diminution de son agressivité.

Mini-prototype 5:

Opération Départ (Montréal)
22 mai 1970

Integrative Language-Learning Approach[1]

(notre réf. doc. no 536)

1.- Historique:

Cette méthode consiste à baser l'apprentissage du langage sur les propres expériences de l'enfant. Préconisée par le "Reading Committee of OISE", elle a été diffusée grâce à des séminaires et des cours d'été aux professeurs. Le directeur du projet, le Dr. John McInnes et son réalisateur, Mrs. Jean Trott, en sont les principaux initiateurs.

L'étude commença en 1964. L'"Ontario Curriculum Institute of Reading Committee" voulait faire une enquête sur l'état de l'enseignement de la lecture en Ontario, enquête qui aboutirait à des recommandations. En 1966, le "Curriculum Institute" se fusionne avec l'"OISE" et le travail est pris en charge par la nouvelle organisation sous le nom de "Language Arts Study". Quoique l'intérêt premier du comité ait été l'enseignement de la lecture, il n'en inclut pas moins dans sa recherche l'écriture et la conversation.

1- "Teachers discover learning can be fun when classes freer", Report, (Ontario Institute for Studies in Education), June 1968, p. 2-5.

2.- Les avantages de la méthode:

A. Pour l'enfant:

La méthode prônée par la "Language Arts Study" offre plusieurs opportunités à l'enfant. Elle lui permet d'utiliser le langage et de découvrir le fonctionnement qui est approprié à son âge et à son niveau de développement. Cette méthode lui offre également l'opportunité de fonctionner dans une classe ouverte et flexible, d'avoir à sa portée tout le matériel dont il a besoin, de fonctionner comme un individu libre de toute domination de la part du professeur, de développer la connaissance de ses propres valeurs, d'affirmer sa curiosité naturelle pour le monde qui l'entoure, d'expérimenter et de partager ses expériences à l'intérieur et à l'extérieur de la classe.

B. Pour le professeur:

Quant au professeur, il a l'opportunité d'essayer de fusionner le monde de l'enfant avec celui de l'école, en prenant comme base d'apprentissage les expériences mêmes de l'enfant et en l'aidant à exprimer ses idées dans le langage qui lui est propre.

Il travaille librement, puisqu'il n'est plus lié "by curriculum, timetable, and routine", tout en organisant l'environnement éducatif de l'enfant. Il prévoit les possibilités qu'il peut offrir à l'enfant afin de lui permettre d'actualiser son dynamisme vital et, il est constamment en état d'éveil face aux besoins, aux ressources de l'enfant.

3.- Les critères d'application:

La nature des expériences d'un enfant est un facteur crucial pour l'apprentissage de la lecture. Le contenu de ses expériences et ses intérêts le conduisent du monde de la conversation et du réel au monde de l'imprimé.

Dès ses premières années, les idées de l'enfant et la façon dont il s'exprime se réflètent dans les sources de son matériel de lecture. Il vit des expériences avec d'autres enfants, il discute les idées émises, il recueille des informations, il pose des questions et fait des commentaires.

Puisque le langage exprime ainsi toutes les activités et les expériences de l'enfant, le programme doit avoir pour but de développer cette habileté de l'enfant à communiquer par la parole. Le style d'apprentissage est ainsi reconnu comme particulier à chaque enfant et la croissance intellectuelle et émotive devient le critère de base de l'apprentissage.

4.- Expérimentation:

En septembre 1964, une classe pilote est mise sur pied dans une école, sous la direction du "Lakeshore Board of Education". Plusieurs changements physiques prennent place à la suite du changement de programme: "The rows of desks and seats were replaced by chairs and tables. Library shelves were built in one corner, etc...".

On retrouve dans la classe quatre centres d'apprentissage, où

l'activité est toute aussi fébrile dans les uns que dans les autres. Ces quatre centres - peinture, modelage, construction, sciences - résultent d'un développement simultané de tous les aspects du langage. Plusieurs faits peuvent se produire, par exemple: la chatte d'un des enfants vient de donner naissance à des chatons et l'enfant répand la bonne nouvelle dans la classe. Une expérience extérieure au contexte scolaire est alors partagée par la classe. Le monde des chats est exploré et une liste des "choses à faire" est notée: "paint or color or paste", "find some cat books", "look for filmstrips", "display", "stories", "make a book", "make a chart", "bring a cat", "make cat puppets", "plan a play".

Les chatons sont apportés en classe. Les enfants les examinent, les touchent, les flattent. Puis, ils décrivent ce qu'ils ressentent, ce qu'ils pensent... . Alors, chaque enfant va écrire, dessiner ou exprimer en peinture l'expérience qu'il vient de faire. Plus tard, les discussions sont amorcées, on raconte les histoires que l'on a écrites et l'on en discute.

Grâce à la participation, à la recherche et à la découverte, l'apprentissage devient une partie naturelle des expériences des enfants et le langage devient le véhicule de l'apprentissage. La classe devient en quelque sorte une extension du monde de l'enfant. L'esprit est continuellement stimulé par la communication entre enfants et par la coopération enfant-professeur.

Dans une telle méthode, le contrôle devient moins important: "What is important is for each child to find his own level

and his own competencies, and to value these for what they are".[2]

2- Il est intéressant de noter que les principes de base de cette méthode ressemblent beaucoup à ceux qui inspirent Warner (Mini-prototype 3). Principalement, le fait de partir du milieu et des expériences mêmes de l'enfant pour l'amener à développer le langage et l'écriture, démontre une préoccupation fondamentale: l'enfant est le centre de toutes les activités, il vit sa propre vie et il poursuit des intérêts qui font partie de son dynamisme vital.

mini-prototype 6:

Un cours de physique d'un type particulier: le projet Harvard.

(notre réf. doc. no 492)

Opération Départ (Montréal)
26 février 1970

Les données concernant ce mini-prototype sont tirées du bulletin du Comité d'Animation pédagogique (juin 1969). Quoique partielles, ces données sur le projet Harvard révèlent une connaturalité avec notre modèle d'éducation.

Un bref historique situera l'ensemble de ce projet, après quoi nous tenterons d'en signaler les points stratégiques.

1.- Historique:

"C'est en 1962 que Gérald Holton et James Rutherford, tous deux professeurs de physique, étudient la possibilité de créer un cours de physique d'un type particulier, d'une durée d'un an, et conçu surtout en fonction des élèves qui ne songent pas à entreprendre des études collégiales ou universitaires en sciences.

"La réalisation pratique du projet ne débutera qu'en 1964. Les recherches sont financées par quatre organismes privés,

par la "United States Office of Education", et par l'Université Harvard, qui donne son nom au projet. La direction en est confiée au tandem original, à qui se joint Fletcher G. Watson.

"Environ 200 personnes, hommes de sciences, cinéastes, psychologues, historiens, professeurs unissent leurs efforts, pendant six ans, pour produire tout le matériel nécessaire.

"Durant l'année scolaire 1966-1967, 2600 élèves, distribués dans 54 écoles, utilisent le matériel à titre expérimental. En 1967-1968, l'expérimentation s'étend à une centaine d'écoles, dont trois écoles secondaires canadiennes, à Vancouver, à Pointe-Claire - Beaconsfield et au Campus de la Commission scolaire régionale Deux-Montagnes.

"La phase d'expérimentation terminée, les directeurs du projet confient à une maison d'édition américaine, Holt, Rinehart et Winston, le soin de diffuser le matériel ainsi produit. Ils en éditent la version définitive cette année" (1969).

. Points stratégiques:

Les objectifs de ce projet rejoignent notre conception:

1.- Un apprentissage basé sur la découverte et la continuité des connaissances et non sur une pure réception passive: "Les six modules du cours de physique étroitement reliés les uns aux autres, assurent la continuité des connaissances et font de l'élève autre chose qu'un collectionneur de notions".

- C'est le processus qui est important, on fonctionne étape par étape; l'étape postérieure n'est assimilée que si l'étape antérieure a été bien comprise par le s'éduquant, i.e. lorsqu'elle fait état d'une assimilation réelle dans les structures mentales du s'éduquant: c'est alors qu'il peut franchir la deuxième étape qui reposera sur des bases intellectuelles solides. D'où la nécessité d'un travail personnel du s'éduquant.

2.- Autonomie de la personne voire auto-éducation:

"Ce cours peut être utilisé de multiples façons, allant de la forme magistrale (cours théorique et laboratoire) à l'auto-instruction intégrale".

- Il est certain que pour l'équipe, la deuxième façon présente plus d'intérêt. Cette auto-instruction se fait, dans le cadre du projet Harvard, comme suit:

  a) forum de discussions, animé par le maître, dans le but de sensibiliser l'élève au problème qu'il va aborder.

  b) travail en équipes sur différents projets.

3.- Un cheminement propre à chaque s'éduquant:

"Créer un matériel abondant (films en boucle, expérien-

ce de laboratoire, enseignement séquentiel, diapositives, etc.) pour permettre à chacun de découvrir les notions à assimiler en utilisant le type de matériel qui l'intéresse".

"Chacune des équipes travaille à son propre rythme: ainsi, une équipe pourra découvrir et vérifier une loi en utilisant quatre projets différents, une autre en n'en utilisant que deux".

4.- Une conception de l'agent coopérateur: il n'est qu'un animateur et, au besoin, un "dépanneur". Il est disponible auprès de chaque équipe. "Le maître s'attarde plus aux individus qu'à la classe. Il nous fait travailler par équipes et circule de l'une à l'autre. - Le professeur donne quelques explications, et ensuite nous faisons le reste seuls, tandis que dans les autres cours, c'est toujours le professeur". (Témoignage d'un élève).

Mini-prototype 7:

Opération Départ (Montréal)
26 novembre 1969

Ecole Regina Assumpta (Montréal):
une classe de 4e année (filles).

(notre réf. doc. no 499)

Ce document est le fruit d'une observation de courte durée. Le lecteur y trouvera un exposé assez bref basé uniquement sur ce que l'observateur a vu et entendu et non pas sur un texte donné. L'observation s'est faite dans une classe de filles de 4e année.

1.- Les deux secteurs de l'école:

L'école Regina Assumpta se rattache aux deux secteurs de notre système scolaire: le privé et le public. A ses débuts cette école appartenait au seul secteur privé; afin d'apporter une aide au secteur public elle lui a ouvert ses portes, c'est pourquoi le secondaire tomba sous la juridiction de la C.E.C.M. alors que l'élémentaire demeura privé. A chaque année, une classe de l'élémentaire disparaît dans le but de conserver, dans un avenir prochain, uniquement le niveau secondaire.

2.- La situation de l'observation:

Mon observation se situe exclusivement au niveau élémentaire

dans une classe de 4e année. Ceci s'explique par le fait suivant: Regina Assumpta est une école de type traditionnel, sauf dans cette classe de 4e année où un professeur a voulu tenter une expérience qui m'apparaît intéressante. Professeur de méthodes actives, dans une Ecole Normale, Soeur Claudette Roy désirait mettre en pratique son enseignement et constater par elle-même sa portée dans une classe élémentaire. Les résultats semblent assez significatifs.

3.- La première tentative: l'enseignement individualisé:

Soeur Claudette commence son expérience par l'enseignement individualisé. Sa classe compte 30 élèves. Au bout d'une semaine ou deux, elle s'aperçoit qu'à ce nombre sa méthode s'avère impraticable: suivre le travail de chacune des élèves lui demande, physiquement, un effort inouï et elle ne peut arriver à s'occuper totalement de chacune d'elles. D'autant plus que Soeur Claudette me confie: "Cinq élèves sur 30 travaillent véritablement par elles-mêmes alors que les autres ont réellement besoin d'un soutien continu afin de fournir un bon rendement". Cette constatation faite, elle décide de s'orienter vers une autre méthode: les centres d'intérêts.

4.- La deuxième tentative: les centres d'intérêts (observation):

Mon observation (une heure environ) porte sur l'emploi de cette méthode. J'essaierai donc, dans les lignes suivantes, de relever, le plus fidèlement possible, les faits observés.

D'abord, mon arrivée dans la classe s'est faite sans vacarme; les filles se sont levées et m'ont adressé un sourire chaleureux. Puis, après une présentation simple, je pris place à l'arrière de la classe afin de ne cacher personne... et l'activité reprit sans problème apparent. Soeur Claudette, assise à son bureau dans un coin de la classe, écoutait attentivement la conférence d'une de ses jeunes élèves. Cette dernière avait fait des recherches sur différentes sortes de chiens et elle expliquait à ses compagnes, à l'aide d'illustrations, le nom et l'origine des chiens (centre d'intérêt). Tous les regards étaient braqués sur la jeune conférencière (9 ans); on s'intéressait visiblement à son travail. La conférence terminée, Céline demande à ses compagnes:

1. "Y a-t-il des questions?"
2. "Y a-t-il des remarques?"
3. "Y a-t-il des félicitations?"

Il va sans dire que chacune avait un mot à dire sur le travail de Céline. Puis, 5 ou 6 élèves vont successivement à l'avant afin de communiquer le résultat de leur recherche. Mais, après vingt minutes, Soeur Claudette s'aperçoit que les filles sont fatiguées; alors elle demande: "maintenant que ferons-nous?" Les réponses fusent de toutes parts: "des marionnettes", "des poèmes", "une chanson". Toutes se mettent d'accord sur les poèmes. Alors quelques filles vont à l'avant lire leurs poèmes - toujours sur les chiens - qu'elles ont composés en fonction de règles grammaticales acquises: sujet, verbe, complément... Puis, c'est au tour des marionnettes...

La classe se termine par une chanson et les filles, avec l'aide du professeur, décident de l'horaire du lendemain.

5.- Témoignage de Soeur Claudette, agent coopérateur:

La classe terminée, je me suis rendue à la cafétéria avec Soeur Claudette. Nous avons eu une conversation très intéressante. J'en retiendrai les principales idées.

"Une fleur ne pousse pas seule dans un désert", "il y a un jeu dans l'apprentissage: pas vraiment de laisser-faire", "l'atmosphère de travail ne vient pas seule". Telles sont les paroles de Soeur Claudette qui nous amène à déterminer son rôle d'agent coopérateur.

Selon elle, ses élèves sont remplies de capacités et de talents; son rôle est donc de les faire émerger et de les faire découvrir à chacune d'elles. D'où la nécessité de provoquer l'activité des élèves et de les motiver dans leur travail. Les élèves, en perpétuel devenir, sont le centre de cette activité, ce sont elles qui découvrent leurs intérêts, leurs capacités, ceci à l'aide d'un guide, le professeur. Le professeur lance des idées, mais les filles donnent leurs opinions sur ces idées. Leurs opinions ne sont pas forcément celles du professeur, elles peuvent même différer et suivre une tout autre voie que celles que propose le professeur. La présence de ce dernier est donc très utile pour provoquer les filles, pour faire émerger leurs intérêts, quelquefois plus ou moins explicités.

6.- Conclusion:

Cette description, assez sommaire, m'amène à préciser d'une façon plus systématique les points de concordance avec notre modèle d'éducation permanente. J'essaierai surtout de préciser mes intuitions quant au sens des faits observés. Voici

ces faits:

- <u>Un souci de rejoindre le dynamisme vital du s'éduquant</u>:

  . Chaque élève est le point central de toutes activités scolaires; c'est à partir des centres d'intérêts que Soeur Claudette essaie d'atteindre les besoins et de développer les intérêts de chacune de ses élèves.

- <u>Autonomie, liberté, respect de la personne et de son cheminement personnel</u>:

  . Ce n'est pas Soeur Claudette qui décide du choix du centre d'intérêt (malgré certaines divergences parmi les élèves) mais ce sont les filles qui tranchent la discussion par un vote personnel.

  . Les filles sont libres de présenter devant la classe leurs conférences, leurs poèmes... quand elles le veulent bien. Par exemple, malgré le désir de jeunes élèves poussant une compagne un peu timide à présenter son travail, Soeur Claudette leur fait comprendre que celle-ci ira en avant lorsqu'elle le désirera, lorsqu'elle en éprouvera le besoin.

  . Les filles décident, elles-mêmes, de l'emploi de leur temps: présentation de marionnettes, de poèmes...

  . L'horaire du lendemain est fait en fonction des désirs, des besoins des élèves.

Toutes ces activités montrent bel et bien que chacune des élèves est le centre vital de son développement; elles suivent leur propre cheminement sans subir l'entrave d'un professeur qui pourrait être directif. Cette conception de l'autonomie de la personne se traduit également par la particularité relevée dans le paragraphe suivant.

- La responsabilité des élèves dans l'apprentissage: auto-instruction:

  . Les notions acquises et à acquérir ne font pas l'objet d'un transvasement allant du professeur aux élèves. Au contraire, ces notions sont basées sur l'intérêt des élèves qui, par la recherche, par le travail personnel, découvrent d'elles-mêmes les objets de connaissance. Une telle méthode d'apprentissage favorise l'émergence des désirs et aspirations de l'élève. Ainsi les objets à connaître sont-ils perçus et valorisés: grammaire, composition, mathématiques, histoire... deviennent par le centre d'intérêt des objets à connaître intéressant les élèves car ils sont axés sur leur dynamisme vital.

- Un agent coopérateur réceptif:

  . En classe l'agent coopérateur présente l'image d'une personnalité épanouie. Il n'est pas là uniquement pour donner mais il reçoit autant qu'il donne.

  . Aucune contrainte de sa part: il accepte globalement chacune de ses élèves.

  . Son but: se centrer sur les besoins des élèves, faire émerger en elles toutes les potentialités latentes.

. Le centre de la classe ce sont les 30 élèves en tant que personnes humaines.

- Climat éducatif:

. Le climat éducatif est sain et épanouissant pour les élèves. Les relations agent coopérateur-s'éduquants sont libres de toutes contraintes. Ouverture et épanouissement autant de la part de l'agent coopérateur que du s'éduquant.

. Fait révélateur: mon arrivée dans la classe n'a intimidé aucune des élèves. Je me sentais accueillie avec joie. Aucun malaise face à toutes ces petites "binettes" rayonnantes de gaieté.

Mini-prototype 8:

Teacher ou Mlle Warner,
agent coopérateur.

(notre réf. doc. no 934)

Opération Départ (Montréal)
12 mai 1970

Après 24 années d'enseignement en Nouvelle-Zélande, Mlle Sylvia Ashton-Warner nous décrit, dans son livre Teacher[1], l'expérience qu'elle a vécue parmi les petits Maoris (et quelques blancs) de 5 ans.

Relater cette expérience, c'est rappeler la vie et les joies d'une éducatrice, c'est revivre ces moments de plénitude où, dans l'âme d'un "agent coopérateur" comme dans l'âme des "s'éduquants" l'expérience éducative se fait "extase" (pour employer l'expression de Leonard: "education and ecstasy"); c'est aussi décrire un système éducatif très soucieux de s'harmoniser avec les forces psychiques profondes de l'enfant.

Quelle est la base d'un tel système? S'appuyant sur son expérience de la vie maorienne, s'inspirant aussi, semble-t-il, de Eric Fromm, Warner reconnaît dans la vie intérieure profonde de l'enfant deux forces majeures: la peur et le sexe. Si ces pulsions vitales peuvent s'exprimer, elles favorisent la créativité; si elles sont frustrées, elles engendrent la "destructivité". Warner, comme éducatrice (comme "agent coopérateur") s'appliquera à orienter vers la créativité les forces vitales profondes de ses petits Maoris. "Je me représente l'esprit d'un enfant de cinq ans", dit-elle, "comme un volcan à deux cheminées: la "destructivité" et la créativité.

1- Sylvia Ashton-Warner, Teacher, New-York: Bantam Matrix Editions, 1963, 192 pages.

Dans la mesure où l'on élargit le champ de la créativité, on rétrécit celle de la "destructivité".[2]

Comment Warner réussit-elle à traduire une telle conception dans le processus éducatif? Elle y parvient grâce à sa pédagogie dite "organique": pédagogie qui implique non seulement une méthode "organique" d'initiation à la lecture, à l'écriture et au calcul, mais aussi une discipline "organique". Nous examinerons dans les pages suivantes ces divers aspects de la pédagogie de Warner.

2- Ibid., p. 24 et 83-84. On ne peut s'empêcher de noter que cette conception diffère notablement de celle d'un autre éducateur d'avant-garde: Neill, le fondateur de l'école de Summerhill (Angleterre). Pour ce dernier, l'être humain a une nature essentiellement positive.

1.- L'aspect "organique" de la pédagogie de Warner:

Dès les premières pages de Teacher on s'aperçoit que le mot anglais "organic" joue un rôle important dans la pensée de Warner. Elle parle d'"organic reading", d'"organic writing", de mots "organically tied up", d'"organic spelling", etc. On sent que Warner veut exprimer par ce mot le trait caractéristique de sa pédagogie. Cependant, elle ne se soucie pas de définir ce concept: elle n'écrit pas un traité, estime-t-elle; elle raconte une expérience. Que le lecteur fasse lui-même l'effort de conceptualisation. Et en effet le lecteur saisit assez facilement que le terme "organique" veut dire "intimement lié à la vie intérieure de l'enfant", à cette vie intérieure que Warner compare à un volcan en ébullition parce que deux forces puissantes, la peur et le sexe, s'y agitent et cherchent à s'exprimer soit en destruction, soit en création. L'apprentissage de l'écriture, de la lecture, de la composition, le déroulement quotidien des activités scolaires, tout, estime Warner, doit être "organique", en ce sens.

2.- Le vocabulaire organique ou "vocabulaire-clé":

Warner ne veut pas que ses petits Maoris apprennent à lire dans les manuels standards américains ou anglais. Ces manuels présentent à l'enfant un vocabulaire qui n'a pour le petit Maori aucune signification, aucun attrait, un vocabulaire mort. Or, soutient-elle, les premiers mots que l'on associe aux premières expériences de lecture d'un enfant ont une grande portée sur les attitudes ultérieures de celui-ci à l'égard de la lecture. Si la première expérience de lecture n'est pas "organique", l'enfant n'aimera jamais la lecture, d'où dégoût de l'école, absence d'occasions de créer, frustrations,... délinquence juvénile...

Les premiers mots que rencontre un enfant dans son apprentissage de la lecture doivent être pleins de sens pour lui, ils

doivent correspondre à son dynamisme vital; ils doivent exprimer quelque chose qui tient à ses entrailles.[3] Où trouver pour les petits Maoris un tel vocabulaire organique? Comme il ne s'en trouve nulle part, Warner, pour combler cette lacune, a inventé sa technique du "vocabulaire-clé".

Ces mots qu'elle appelle "organiques", palpitant de sens pour ses bambins qui apprennent à lire, Warner va les chercher dans l'esprit même des petits Maoris: "I reach a hand into the mind of the child, bring out a handful of the stuff I find there and use that as our first working material".[4] Voici comment elle procède.

Le matin, durant l'heure qu'elle appelle "breathe out period" et qui est consacrée à des activités créatrices, elle appelle chacun de ses enfants et lui demande: "quel mot veux-tu?". L'enfant, dans une réaction spontanée -- que Warner considère comme une activité créatrice -- dit un mot, par exemple: "socks". Sur un carton de 12" x 5", Warner écrit le mot avec un gros crayon noir. L'enfant suit attentivement les mouvements de la maîtresse et prononce le mot. Il emporte le carton sur sa natte et, le doigt sur le mot, il s'amuse à en refaire le tracé. Chacun accumule ainsi les mots qu'il a spontanément prononcés et qu'elle lui a écrits; il les retrace avec son doigt, il les reconnaît (i.e. les lit) il les prononce; il les montre et les dit à un camarade, qui fait de même avec ses mots. Tout cela prend du temps et ne va pas sans beaucoup de mouvement et de bruit. Mais tout cela fait que l'enfant s'engage dans un réseau de communications grâce à un mot sorti de ses préoccupations intérieures. Pour tout le groupe un vocabulaire vraiment organique se construit petit à petit.

3- Warner, op. cit., p. 30, 32.

4- Ibid., p. 31.

Voici des exemples de mots surgis du sein de la vie psychique de jeunes Maoris, au cours d'une semaine:

-- Joe: "King of the Rocket, "Men", "Indian", "Phantom", "Superman"...

-- Mohi: "Ghost", "Jet", "Bike", "Aeroplane", "Porridge", "Egg", "Kiss".

-- Screen: "Mummy", "Daddy", "Tape" (le chien), "Kiss".

Les deux instincts profonds s'expriment dans le vocabulaire spontané des enfants: la peur, dans des mots tels que: "ghost", "frightened", "piggy", "police", "bull", "kill", "knife", "fight", "cry"; le sexe, dans des mots tels que: "kiss", "love", "darling", "together", "me-and-you".[5]

Pour apprendre un tel vocabulaire, fait remarquer Warner, nul besoin de présenter des images aux enfants, comme on le fait dans les manuels standards. Les images, les enfants les portent au fond d'eux-mêmes. Les mots prononcés spontanément ne sont que des titres désignant ces images intérieures. Ce vocabulaire organique Warner l'appelle "vocabulaire-clé" non pas parce qu'il constitue la clé de la langue anglaise, mais parce qu'on y trouve les mots-clés qui révèlent l'enfant à lui-même et aux autres.

5- Ibid., p. 39-40.

3.- L'écriture organique:

La technique du vocabulaire-clé assure à Warner un vocabulaire organique, significatif. Comment va-t-elle l'utiliser? Pas tout de suite pour la lecture. Ce vocabulaire sert d'abord pour l'apprentissage de l'écriture, dans un exercice qui est à la fois initiation à l'orthographe et initiation à la création littéraire. Voici comment.

Après la période du vocabulaire-clé, les petits Maoris s'efforcent d'écrire leurs propres mots clés. Ils les griffonnent, chacun met ainsi sur papier une, deux ou trois phrases se rapportant à sa vie, à ses activités, à ses sentiments. Après quelques jours un style particulier à chacun émerge et ils apprennent automatiquement les mots qu'ils répètent tout en consolidant leur style.

A partir de leurs propres mots clés, les enfants commencent à constituer un vocabulaire individuel qu'ils écrivent dans leurs cahiers, cahiers auxquels ils se réfèrent pour échanger avec les autres enfants.

Il y a également un vocabulaire général qui émerge et devient familier à chacun tels que: "then", "and", "put", "went", "cowboy", "truck", "I", "inside"...

La tâche de Warner consiste à surveiller l'espace entre les mots pour une meilleure lisibilité, à prêter attention à la grammaire et à nourrir la ligne de pensée de l'enfant. Pour Warner, peu importe ce que l'enfant écrit; ce qui est important, c'est que l'enfant ait la liberté d'utiliser des mots significatifs pour lui.

L'écriture, l'orthographe, la composition retrouvent leur unité puisque ces trois sujets sont enseignés non pas séparément mais comme un tout organique dont la base est l'expérience individuelle de chacun. De plus, cet apprentissage créateur répond aux besoins et aux ressources mêmes de l'enfant puisqu'il en est le principal initiateur.

4.- La lecture organique:

Le vocabulaire-clé et l'écriture organique sont les bases d'apprentissage de la lecture organique et de l'orthographe. Voici comment Warner procède.

Après la récréation, la classe porte son attention sur les nouveaux mots appris le matin, à la période du vocabulaire-clé. Les enfants prennent leurs cahiers et vont écrire leurs mots au tableau. Ils les revisent et les épellent; chaque enfant suit son propre rythme et travaille selon ses capacités. Warner n'exige pas que ces mots soient tous appris et mémorisés. S'ils sont importants ils resteront dans l'esprit de l'enfant.

De plus, les enfants écrivent leur propre livre, chaque matin. Ce livre contient des histoires émergeant de la vie même des enfants: elles se renouvellent à chaque jour. On lit à son voisin, on lui raconte son histoire et des discussions s'amorcent autour de celle-ci.

Chaque jour voit ainsi apparaître de nouveaux mots, mots venant des faits et gestes de la vie quotidienne de l'enfant. Chacun

de ces mots est appris avec joie puisqu'ils correspondent à l'expérience même de l'enfant.

5.- L'initiation au calcul:

Même l'initiation au calcul prend, dans la conception de Warner, un certain caractère "organique": en ce sens qu'elle est rattachée elle aussi à un intérêt profond de l'enfant. Ici, cependant, l'intérêt profond ne concerne plus l'instinct de peur ni l'instinct sexuel: il s'agit plutôt de l'intérêt inné qu'a l'enfant pour les choses de la nature. C'est pour cela que Warner associe l'apprentissage du calcul à l'observation des phénomènes de la nature.

En associant ainsi, dans sa méthode, le nombre et les phénomènes naturels, elle prétend se placer dans ce courant très ancien de pensée qui, par-delà la théorie du "nombre d'or" très répandue à l'époque de la Renaissance, rejoint la philosophie de Pythagore, philosophie où les phénomènes de la nature (comme les phénomènes de la création artistique) s'expliquent par le nombre.

Voyons à l'oeuvre la technique de Warner.

Lorsque la température s'y prête, toute la classe, au début de l'après-midi, part en randonnée dans la nature. Les enfants jouent, dansent et comptent ce qu'ils voient autour d'eux. On compte les enfants qui sont près de soi, les feuilles d'une branche, cent arbres de la plantation de saules; puis on va sur la rive écrire le nombre dans le sable. On compte les pétales des fleurs, les oiseaux qui volent dans le ciel, les brindilles de la fougère...

Puis les enfants retournent en classe avec une kyrielle d'idées, d'images et de matériel. Alors ils dessinent, peignent ce qu'ils ont vu; ils discutent, prennent des notes dans leurs cahiers de lecture.

Bref, la nature, selon Warner, est un lieu idéal d'apprentissage. Les enfants adorent ce genre de randonnées et pour le professeur c'est une méthode d'enseignement qui s'avère assez facile et qui englobe la plupart des expériences enfantines: peinture, dessin, calcul, écriture, conversation...

6.- Ordre - discipline:

Selon Warner, la bonne marche d'une classe (de tout groupe) dépend de l'ordre qui y règne. Cet ordre ne se traduit pas par une imposition mais par un climat particulier de l'âme, par une sérénité empreinte de créativité. Une classe peut apparaître désordonnée à quelqu'un qui en est extérieur mais elle peut aussi traduire un ordre intérieur insaisissable. Ceci parce que, selon Warner, l'ordre est une façon d'être, une attitude interne aux personnes qui sont présentes; c'est quelque chose d'organique qui se traduit par le respect mutuel, la confiance réciproque entre le professeur et l'enfant. C'est également la poursuite d'un style dans le travail de chacun. Comment Warner arrive-t-elle à atteindre une telle discipline?

Les petits Maoris sont tellement remplis d'énergie que la seule façon de les contrôler est de les laisser s'enseigner eux-mêmes. L'accent est donc mis sur la communication et Warner base sa méthode sur cette dernière: on lit deux à deux, on corrige les fautes de l'autre, on le prie de se presser s'il est trop lent. Cette communication humaine est empreinte de

créativité; le professeur essaie de rassembler toute cette énergie en un tout malléable.

Une autre façon d'obtenir l'attention des enfants: la musique. Pas d'accords, pas d'octave mais huit notes, les huit premières notes de la 5e symphonie de Bethoveen, jouées au piano ou simplement écrites au tableau. Percevant ces notes, les petits Macris quoiqu'ils fassent, suspendent leur activité et regardent le professeur. C'est une discipline non imposée, où le professeur respecte l'enfant d'une façon globale et intégrale.

7.- Rôle de l'agent coopérateur:

Dans une classe où l'activité est complètement libre, où l'enfant exprime ses sentiments, où l'enfant suit le sentier de la créativité, l'éducateur doit lui-même être prêt à jouer un rôle de créateur, et cela dans la conduite même des activités de la classe. La pédagogie de Warner s'accommode donc très mal de ce que la pédagogie traditionnelle appelle "préparation de classe" (workbook). Là où il y a de la créativité et de la vie le professeur ne peut s'attendre à tracer cette vie, il la rejoint seulement. Comment peut-on savoir ce qui émergera des enfants? Comment peut-on dire ce que sera la lecture ou l'écriture de la journée puisque les enfants écrivent leurs cahiers personnels? "Not the professor, but the artist, is your true school master".[6]

6- Citation de Caldwell Cook, dans Teacher, p. 79.

Le rôle du professeur est d'être présent dans la classe afin de nourrir, d'alimenter l'idée organique, afin de préserver et de faire émerger les ressources internes de l'enfant, afin d'assurer la prolongation de sa vraie personnalité.

Pour cela, il doit avoir la patience d'écouter, de surveiller, d'attendre jusqu'à ce que les véritables intérêts de l'enfant émergent. Aucune voie préétablie, mais savoir attendre dans le calme et la paix l'épanouissement total de l'enfant. Engendrer la vie dans sa forme organique voilà le grand privilège d'une classe où la créativité est maîtresse.

8.- Conclusion:

En guise de conclusion il est intéressant de noter l'aspect anthropologique de la monographie de Warner. Aspect qui se rapproche, comme nous le verrons, d'une certaine philosophie de la personne similaire à celle de l'équipe.

Au départ, Warner axe sa méthode organique d'enseignement sur deux aspects propres à la culture maorienne: la peur et le sexe. A partir de ces deux caractéristiques elle essaye de pénétrer au coeur des problèmes les petits maoris afin de faire émerger toutes leurs potentialités. Warner essaie d'abord de comprendre la culture Maorienne, puis elle adapte sa méthode d'enseignement de telle sorte que le petit Maori peut rester lui-même avec les valeurs de sa propre culture tout en apprenant la lecture, l'écriture, le calcul...

Un autre point qui indique le respect de la culture maorienne:

les livres standards anglais ne sont pas utilisés car ce sont des livres qui ne correspondent pas au "vécu" des petits Maoris. Utiliser ces livres, ce serait imposer une culture extérieure, ce serait essayer de faire sentir des choses, des sentiments qui ne correspondent pas à la vie du Maori.

Dans l'introduction, nous avons noté le fait que Warner enseigne à des Maoris et à quelques blancs. Ces derniers sont tout aussi bien respectés en tant qu'individus de race différente. Leur vocabulaire n'est pas le même que celui des Maoris mais il exprime les mêmes instincts: par exemple, alors que les petits Maoris pour exprimer leur peur préfèrent spontanément le mot "ghost" "which has a radical and cultural origin", les petits Européens "name some animal they have never seen, tiger or alligator, using it symbolically for the unnameable fear that we all have".[7]

La sensibilité de Warner à la culture maorienne est tellement forte qu'elle l'amène à situer la personne au centre de sa méthode d'enseignement. D'où le lien intime avec le modèle éducatif de notre équipe. Son souci: la personne globale avec toutes ses ressources, ses intérêts, ses motivations, son amour, sa confiance. C'est l'enfant qui est maître de ses ressources; et l'action de l'éducatrice consiste à guider, orienter l'enfant dans l'utilisation de ses ressources.

7- Ibid., p. 33.

Mini-prototype 9:

Les "Free Universities".

(notre réf. doc. no 507)

Opération Départ (Montréal)
9 décembre 1969

L'émergence des "free universities", dans le système d'enseignement supérieur, aux Etats-Unis, est un phénomène frappant et significatif.

Phénomène frappant à cause de son ampleur. Selon des statistiques provenant du Center for Educational Reform (Etats-Unis), en 1966, il y avait une douzaine de "free universities": en 1969, on en comptait 450.

Phénomène significatif, parce que la naissance des "free universities" est liée à la contestation étudiante et au mouvement hippie.

Nous inspirant d'un article du Time[1] nous présentons ici quelques données concernant ces institutions nouvelles. C'est à des faits, à des courants de pensée comme ceux que révèle ce phénomène des "free universities" (ainsi que les autres mini-prototypes) que s'est alimentée la réflexion de notre équipe.

1- "Curriculum: The Shadow Schools", Time (Canada edition), June 6, 1969, p. 60-61. -- Voir aussi: Paul Lauter and Florence Howe, "What Happened to the Free University", Saturday Review, June 20, 1970, p. 81-82; 93-94.

A. CARACTERISTIQUES GENERALES DES "FREE UNIVERSITIES"

1.- . En général: les "free universities" surgissent sur des campus déjà existants, à l'ombre des universités traditionnelles;

. Les frais de scolarité sont au maximum de $10 à $15 par semestre ou trimestre. Parfois, ils sont inexistants;

. Les professeurs sont bénévoles;

. Les rencontres se font dans des maisons, des appartements, des dortoirs;

. Il n'y a ni examen, ni diplôme.

2.- Les "free universities" font figure de laboratoires où s'élabore une réforme de l'enseignement supérieur selon des lignes de fond semblables à celles du modèle de notre équipe.

3.- Les "free universities" ont déjà eu un impact considérable sur les universités traditionnelles.

A témoin, ces quelques faits:

. A Dartmouth University: - introduction, dans les plans d'études, de cours nouveaux, tels que:

- l'étude des rapports entre la religion et la science;
- la critique cinématographique;
- l'histoire afro-américaine.

. A St-Louis University: on accorde des crédits aux étudiants qui fréquentent la "free university" (pour certains cours tels que: la psychologie du service social, l'avenir de l'enseignement supérieur catholique, etc.).

. A Brown University: l'étudiant peut désormais construire lui-même son plan d'études (qui peut être interdisciplinaire). De plus, la seule exigence pour obtenir un diplôme est un rendement "satisfaisant". L'échec n'existe plus.

B. LE "HARVARD NEW COLLEGE"

. à l'ombre de l'Université Harvard

. 150 - 200 étudiants (1969)

. quelque 25 cours, dont: éthique de la classe moyenne, folklore, mythologie, radicalisation politique (radical politics).

Cette nouvelle institution a été créée à la suite de la grève des étudiants de Harvard. Une pétition signée par au-delà de 1000 étudiants exprime clairement l'objet de leur contestation. Nous présentons, à la page suivante, un passage particulièrement révélateur de ce document.

Caractéristiques de la relation professeur - étudiant:
. elle est centrée sur le professeur;
. elle est à sens unique.
Compétences de l'agent coopérateur.
PROFESSORS ARE HIRED FOR THEIR RESEARCH ACHIEVEMENTS, NOT THEIR TEACHING ABILITY. ALMOST THE ONLY EDUCATIONAL TECHNIQUE EMPLOYED BY SENIOR FACULTY MEMBERS IS THE LECTURE, INVOLVING NO COMMUNICATION OR CONCERN. GRADES ARE AWARDED FOR EFFECTIVE MIMICRY. THE UNIVERSITY SEEMS NOT TO CARE FOR THE SELF-UNDERSTANDING, SELF-RESPECT OR INDEPENDENT THOUGHT OF ITS STUDENTS
Le système ne respecte pas les compétences du s'éduquant.
Capacité d'auto-évaluation
Capacité d'auto-acceptation inconditionnelle
Créativité

C. TROIS AUTRES EXEMPLES

Washington Area Free University

. 2,000 étudiants (la plus grande)

. titres de cours:

Herbert Marcuse

Herman Hesse

Drogue

Régime microbiotique

Santa Cruz Free University:

1.- Dans le prospectus du S.C.F.U. on trouve ce titre de cours: "Of course we'll like it", et cette explication: "Let's get together and take loving care of one another's ego".

2.- Il s'agit de former un groupe où les participants puissent présenter leurs poèmes, leurs chansons, leurs peintures, leurs sculptures, etc.

3.- Il est clair qu'il s'agit de créer un climat d'acceptation inconditionnelle, d'empathie et d'authenticité afin de stimuler la créativité chez les s'éduquants.

Midpeninsula Free University:

- 1,200 étudiants;
- au-delà de 300 titres de cours dont:
  - psychodrame
  - "group encounter"
  - "sensibility training"
  - astrologie
  - musique "rock"

- fabrication des sandales

- radicalisation politique
(radical politics)

- "tree climbing"

- massage suisse

. Plusieurs services aux étudiants dont:

- un service d'aide pour ceux qui envisagent l'avortement ("abortion counseling service")

- un centre d'accueil pour ceux qui font de "mauvais voyages".

. Signalons particulièrement le service de médiation entre les générations ("generation-gap mediation service").

- Il ne s'agit pas d'un "service de réhabilitation des jeunes" mais bien d'un "service de médiation entre les générations" où les deux partis - adultes et jeunes, parents et enfants - sont respectés.

"for parents who can't handle their kids and for kids who can't handle their parents", dit le prospectus.

- Il n'y a donc pas, au point de départ, un parti qui a raison (parents ou adultes) et un parti qui a tort (enfants ou jeunes). Une égale importance est attribuée à l'un et l'autre parti. L'attention est portée aux personnes plutôt qu'aux rôles et aux jeux.

Mini-prototype 10:

"The Parkway Experiment"

(notre réf. doc. no 528)

Opération Départ (Montréal)
24 mars 1970.

L'école, avec ses classes fermées, est-elle le seul endroit où l'étudiant peut véritablement apprendre? L'article suivant intitulé "The Parkway Experiment"[1] répond à cette question en nous décrivant l'expérience d'une école secondaire américaine qui a voulu que son campus s'identifie à toute la ville de Philadelphie.[2]

L'école secondaire peut-être la plus intéressante présentement aux Etats-Unis, n'a pas de salles de cours qu'elle pourrait dire siennes. Pourtant à chaque semaine quelque 30 à 40 administrateurs d'écoles viennent à Philadelphie pour voir cette institution: l'école secondaire du "Programme Parkway".

Ce programme débuta il y a un an. Il est une tentative de la commission scolaire de Philadelphie pour résoudre le problème de la surpopulation de ses écoles secondaires. Quelqu'un a suggéré que l'école devrait utiliser comme salles de cours, des édifices culturels tels que musées et bibliothèques. "Plusieurs de ces "classes" étant situées dans le quartier boisé et ombragé du Parkway Benjamin Franklin, on s'empressa de baptiser le projet "Programme Parkway".

1- "The Parkway Experiment", Time (Canada edition), March, 23, 1970, p. 46.

2- Afin d'en faciliter la lecture au lecteur, nous avons traduit cet article.

Comme directeur du projet la commission scolaire engagea John Bremer, un éducateur britannique de 42 ans, qui avait été responsable d'un district d'écoles communautaires à New-York.

Lieux de travail. Très rapidement, John Bremer s'appliqua à étendre le programme bien au-delà des limites du plan original. Il installa une classe de mécanique automobile dans un atelier de mécanicien, une classe pour le travail du cuir dans une maroquinerie, une classe de journalisme dans les bureaux du Evening Bulletin et une douzaine d'autres classes de ce genre dans des endroits de travail spécifiques.

La plupart des cours spécialisés sont enseignés par des professionnels. Un médecin donne le cours sur les services de santé. Un imprimeur enseigne l'imprimerie, un joaillier enseigne à tailler les pierres précieuses, un historien de l'art donne un cours d'histoire de l'art. Tous ces professionnels offrent bénévolement leurs services. Résultat: le prospectus de l'école offre quelques 250 cours. Le centre ville de Philadelphie est littéralement devenu un campus où les étudiants se déplacent d'une classe à l'autre voyageant par autobus, par métro ou à pied.

Ce qui est encore plus important aux yeux de Bremer, c'est qu'il a réformé entièrement l'administration de l'école publique. Il a divisé son école en trois unités autogérées et il a organisé pour chaque unité une sorte de "conseil de ville" où se rencontrent hebdomadairement professeurs et étudiants. Ensemble, ils discutent le programme: les étudiants proposent aux professeurs ce qu'ils veulent apprendre et les professeurs expliquent aux étudiants ce qu'ils devraient apprendre. Les classes ne sont pas toujours uniformes quant à l'âge; par exemple, pour des élèves de 9e année la présence de camarades plus âgés de la fin du secondaire est un stimulant. On ne donne pas de notes. Les professeurs font plutôt une évaluation écrite du travail de chaque étudiant. Dans la plupart des cas, la présence aux cours n'est pas obligatoire. On favorise le sens des responsabilités et la simplicité. Les étudiants peuvent fumer en classe, s'adresser aux professeurs par leur prénom et prononcer sans embarras des "four-letter words".

Les professeurs, enthousiastes, choisis parmi un grand nombre de candidats, ont pour la plupart moins de 30 ans, s'habillent en "jeans" et portent les cheveux longs. L'équipe d'innovateurs du programme Bremer a aussi attiré un bon nombre de stagiaires de plusieurs collèges. Assistant le personnel régulier, les stagiaires ont permis d'abaisser le rapport étudiants-professeurs à moins de 8 pour 1 et de maintenir la moyenne de 15 étudiants par classe.

"La dignité et l'importance de celui qui apprend deviennent ici primordiales" déclare avec fierté Bremer. C'est ce que confirme Robert Johnson, étudiant noir de 14 ans: "A mon ancienne école", dit-il,"j'avais souvent peur de poser une question parce que je pensais que le professeur me trouverait idiot. Ici, je n'ai jamais peur de dire ce que je pense".

Parkway n'est pas dépourvu de structures comme on pourrait le croire. Deux fois par semaine se tiennent des séances obligatoires d'orientation ("tutorial") de deux heures. Professeurs et étudiants y forment un groupe (pouvant aller jusqu'à 15) où les individus peuvent se consulter et tout le monde se retrouve ensemble. On offre tous les cours nécessaires pour l'obtention du diplôme du secondaire et pour l'admission au collège. Ces cours peuvent prendre une forme particulière. Un cours sur les questions sociales peut être, par exemple, un séminaire sur la guerre du Vietnam donné par des membres de l'"American Friends Service Commitee".

Les 500 étudiants présentement inscrits à l'école Parkway ont été choisis parmi 10,000 candidats et proviennent de tous les coins de la ville. La plupart sont de classe moyenne, la moitié sont des noirs et le QI varie entre 74 et 140.

<u>Une merveille d'économie</u>. Il est encore trop tôt pour dire si les étudiants de Parkway sont tous bien préparés pour le collège; mais il est déjà évident qu'étant donné le style de liberté pratiqué à Parkway, plusieurs étudiants non seulement atteignent plus vite leur

maturité intellectuelle mais aussi apprennent davantage. Bien des garçons présentaient des problèmes de comportement dans leur ancienne école: pourtant à Parkway, les problèmes de discipline sont réduits au minimum. L'école n'a pas de sérieux problèmes de drogues. Il n'y a pas eu d'incidents raciaux, bien que noirs et blancs se tiennent plutôt séparés.

"Jusqu'ici on a pensé que la classe était le seul endroit où on peut apprendre quelque chose" dit Mario Fantini, haut fonctionnaire de la "Ford Foundation". "Le Programme Parkway rejette entièrement cette idée; il supprime le hiatus qui séparait la vie et l'apprentissage". De plus, souligne-t-on, "Parkway est merveilleusement économique. La construction d'une école pour 500 élèves coûte habituellement près d'un million de dollars. Parkway n'a presque pas exigé d'investissements. Mais ce qu'il y a de plus flatteur c'est que Parkway a déjà au moins un imitateur. Chicago a lancé le mois dernier sa propre école "péripatéticienne". Il se peut que Kansas City, San Francisco, Hartford et Washington emboîtent le pas".

Mini-prototype 11:

SESAME

(notre réf. doc. no 493)

Opération Départ (Montréal)
10 novembre 1969

L'expérience du groupe SESAME (dans le domaine de la formation d'éducateurs pour adultes) présente de nombreux aspects intéressants pour l'équipe DEPART (Montréal). Le présent texte voudrait signaler ces aspects, en reproduisant des passages du document intitulé: SESAME: Les adultes à l'école - apprendre à lire et apprendre à vivre.

A la base de la conception de SESAME: le respect de la personne[1]

- L'adulte doit apprendre à vivre et non pas seulement apprendre à lire.

- Pour SESAME, le programme d'études offert à l'adulte qui revient en classe doit tenir compte de ses besoins et de son expérience de la vie.

- Ce qui importe, c'est de permettre à chaque adulte d'utiliser ses ressources et de se développer en fonction de ses besoins personnels.

1- Les sous-titres sont de nous.

. Mais pour SKEMAN l'étudiant adulte vient à l'école pour accomplir une recherche personnelle et pour vivre une expérience qui contribuera à sa formation. Le seul apprentissage valable, du moins l'apprentissage le plus fructueux, est celui qui implique une participation très active de la part de l'étudiant.

. Pour connaître la véritable capacité d'un individu, ce qu'on doit évaluer, ce ne sont pas les connaissances académiques qu'il a retenues, mais ce qu'il est capable de faire: v.g. calculer un budget et les paiements à faire sur la dernière automobile achetée, tenir une conversation en langue anglaise, etc.

. Ce qui est important, ce n'est pas d'emmagasiner des connaissances théoriques, par exemple de pouvoir définir une métaphore et une hyperbole, mais c'est d'utiliser des instruments, c'est-à-dire de s'exprimer clairement, oralement ou par écrit. Un individu devrait se distinguer non pas par la somme des connaissances encyclopédiques qu'il possède mais par sa capacité d'agir.

L'éducation comme développement de l'autonomie du s'éduquant: comme une <u>auto-éducation</u>.

. Le but de l'éducation, c'est l'autonomie de l'individu.

. Pour apprendre à être responsable de sa vie, l'adulte doit d'abord être responsable de sa formation. Il faut que le formé participe à sa formation car il est le premier agent

formateur vis-à-vis de lui-même.

. Il est important que l'étudiant découvre que cette expérience scolaire, c'est sa responsabilité à lui tout d'abord et non pas celle du professeur.

. Inciter les élèves à s'engager dans un processus d'apprentissage qui demande la participation de chacun pour aboutir simultanément à l'autonomie de la personne et à l'acquisition d'un certain nombre de connaissances.

L'apprentissage basé sur l'expérience de l'individu, expérience liée à des situations perçues et vécues par le s'éduquant.

. Apprendre, c'est une expérience active. On apprend lorsqu'on vit une expérience, lorsqu'on accepte d'aller à la découverte, de s'impliquer dans une recherche personnelle.

. C'est en vivant soi-même des expériences de planification et d'exécution qu'on apprend à juger et à prévoir.

. Le premier objectif d'une véritable formation, c'est de préparer l'adulte à vivre dans un monde en perpétuelle évolution. Pour s'adapter à ce monde, il n'est pas nécessaire de tout connaître, il faut seulement être prêt à tout apprendre. L'individu doit posséder les instruments de base (outils de communication et de quantification) et surtout, sa-

voir les utiliser de lui-même pour acquérir les connaissances qui lui seront nécessaires au jour le jour, sans retomber perpétuellement à la charge de la société.

L'importance de l'auto-évaluation: donc respect de la perception qu'a le s'éduquant de son propre cheminement.

- Apprendre à évaluer son travail, à retrouver la source de ses erreurs, c'est la meilleure façon de s'améliorer.

- Une évaluation personnelle lucide est la pierre de base de tout programme d'action que l'on veut réussi.

- C'est aussi un excellent moyen de contrôler les connaissances acquises. L'élève qui fait lui-même l'inventaire de ce qu'il a appris durant une journée, ainsi que des questions qui sont demeurées sans réponse, en tire immédiatement profit.

- Chaque jour, les élèves ont été encouragés à évaluer leur journée: ce qu'ils ont appris, les attitudes qu'ils ont adoptées et qui ont pu aider ou nuire à leur travail; parfois, cette évaluation se faisait par écrit. Devant un texte récent ou une série de problèmes de mathématiques, l'étudiant devait se demander ce qu'il pensait lui-même de son travail. Le professeur lui demandait parfois de se fixer une "note" lui-même, s'il en désirait une. On l'encourageait à chercher à l'intérieur de lui-même le critère de ses actes.

. Il est important de ne pas juger un individu uniquement sur la foi d'un examen subi à la fin de l'année mais d'évaluer périodiquement la démarche d'apprentissage qu'il poursuit. Des "tests" ont donc été administrés régulièrement dans les classes par les professeurs. Il ne s'agissait pas de donner des "points" aux élèves mais de faire le relevé des connaissances acquises et des lacunes persistantes et, surtout, d'aider l'élève à prendre conscience de ce qu'il savait et de ce qu'il ignorait.

Participation au système: le groupe perçoit l'importance de la vie commune.

. Le bibliothécaire qui tenait ses fiches à date était félicité, alors qu'on rouspétait contre l'élève qui prenait une tasse de café à tout moment et dérangeait les autres. Ainsi un contrôle du groupe par le groupe s'est-il établi dans les classes.

. Souvent, les élèves devaient planifier en groupe les horaires de la classe, décider de l'importance d'une visite à l'extérieur, choisir s'il valait mieux étudier des notions grammaticales ou des figures géométriques. Ils ont eu à tenir compte des besoins de chacun dans cette planification. Ils ont appris aussi qu'une classe est une partie d'une école.

Initiative - responsabilité

- Parce qu'ils avaient à organiser eux-mêmes leur semaine, les élèves se sont beaucoup intéressés à la classe; ils ont appris peu à peu que c'était leur responsabilité.

- les professeurs de SESAME, à des degrés divers, considéraient que les élèves devaient eux-mêmes prendre en main l'organisation de la classe. Une classe, c'est un groupe d'individus qui ont besoin d'une certaine structure pour vivre en bonne intelligence et réaliser leur tâche. Si des normes sont établies pour la bonne marche du groupe, les étudiants eux-mêmes peuvent les définir et, par la suite, les faire respecter.

Nécessité pour le s'éduquant d'élaborer ses objectifs

- L'individu autonome, qui veut réussir, doit être capable de se fixer un objectif en rapport avec ses propres capacités et de saisir les moyens à prendre pour atteindre cet objectif. C'est là une démarche personnelle qui doit être basée sur la connaissance que l'individu a de lui-même.

- Dans la classe, chaque élève a dû organiser et planifier son programme d'études en vue des objectifs qu'il s'était fixés, ce qui l'a obligé à découvrir ses objectifs.

Une pédagogie basée sur les <u>besoins</u> des adultes, basée sur des <u>expériences</u> de vie quotidienne

- Un adulte doit comprendre qu'il est important d'orthographier un mot correctement, au moins pour la clarté de son exposé; il doit donc apprendre à utiliser un dictionnaire et une grammaire pour atteindre cet objectif. Ce sont des volumes qu'il pourra toujours consulter. Il est donc inutile de lui demander de mémoriser l'orthographe des mots, car on le prépare alors à une situation qu'il ne rencontrera jamais par la suite.

Une pédagogie basée sur l'<u>intérêt</u> des adultes

- La liste des notions para-scolaires utiles est longue et elle varie selon les besoins de la population à laquelle l'on s'adresse. Dans chaque classe pré-expérimentale, le programme des notions para-scolaires a donc différé en fonction des intérêts des élèves.

<u>Liberté d'expression</u> du s'éduquant et découverte de ses propres moyens (<u>créativité</u>)

- Les adultes ont eu l'occasion de découvrir différentes techniques que, parfois, on leur a présentées comme moyens de s'exprimer: photographie, peinture, bricolage, texte écrit ou lecture à haute voix, etc.

- Pour plusieurs, le geste, l'activité créatrice étaient nécessaires tout d'abord, l'expression par l'action étant antérieure à l'expression par la parole. Certains élèves ont découvert de grandes sources de satisfaction dans la peinture, par exemple.

- Beaucoup d'élèves ont apprécié, après quelques temps, cette liberté qu'on leur laissait et qui leur permettait, d'une part, de travailler suivant leur rythme personnel, d'autre part, de ne pas se sentir traités en enfants.

- Ils se sentaient libres de travailler ou de ne pas travailler parce qu'on ne leur dictait pas des devoirs obligatoires et que le professeur, tout en examinant avec les élèves une série de problèmes de mathématiques, ne donnait guère de "points" et qu'il se refusait lui-même à évaluer le travail de l'étudiant.

- Les élèves prennent conscience ainsi de leur propre valeur et apprennent à utiliser les ressources à leur portée, ils réalisent qu'il n'est pas obligatoire de rencontrer un professeur titré et diplômé pour apprendre. De cette façon, l'enseignement peut être beaucoup plus individualisé, ce qui est nécessaire si l'on veut respecter le rythme d'apprentissage de chaque élève.

Une conception du rôle du professeur comme guide.

- Le professeur doit inciter l'étudiant à faire preuve d'initiative et lui apporter l'aide dont il peut avoir besoin, soit en l'encourageant, soit en lui fournissant des informations ou en lui suggérant des moyens pour obtenir les informations désirées.

- Le premier rôle du professeur a donc été de motiver l'étudiant, de l'inciter à participer et de lui en laisser la possibilité.

- Le professeur de SESAME ne voulait pas être un "maître à penser", quelqu'un qui donne des conférences en indiquant ce qui est bien et ce qui est mal. Il se considérait comme une ressource au sein d'un groupe qui comptait autant de ressources que d'étudiants dans la classe. On pouvait le consulter, lui demander son appui, des suggestions et même lui demander de donner un cours, mais le professeur ne voulait pas être vu comme une personne unique ou privilégiée.

Relation professeur-élèves

- Les étudiants se sont aussi beaucoup intéressés à la vie personnelle des professeurs. Ils auraient aimé les connaître plus intimement, entendre parler de leurs épouses et de leurs enfants, par exemple. Des contacts se sont établis très rapidement dans les classes.

- Les professeurs tenaient à être présents tous les deux dans la classe afin de mieux connaître les élèves et surtout, de pouvoir échanger leurs impressions.

Mini-prototype 12:

Opération Départ (Montréal)
4 août 1970

La montée des écoles libres aux Etats-Unis

(notre réf. doc. no 546)

L'article "The Rise of the Free School", tiré du Saturday Review[1] abonde en informations de toutes sortes. En plus de nous décrire sommairement trois mini-prototypes [Santa Barbara Community School (Californie), Children's Community Workshop School (New-York), Santa Fe Community School (New-Mexico)] qui rejoignent la pensée de notre équipe en ce qu'elle a de plus profond, cet article fait ressortir, de façon très vive, les problèmes inhérents à l'implantation d'une nouvelle conception de l'éducation.

En effet, les écoles libres aux Etats-Unis font présentement face à une multitude de problèmes et de difficultés de toutes sortes: problèmes financiers, problèmes bureaucratiques, problèmes raciaux et problèmes de classes sociales, problèmes communautaires, problèmes des parents, des enfants et des professeurs, problèmes de matériels scolaires, d'espace et de programmes, et que d'autres encore!

L'article tente de décrire objectivement ces problèmes et il répond à des questions telles que: comment et de quoi vivent les écoles libres? comment survivent-elles? où s'installent-elles? comment les parents réagissent-ils à cette nouvelle conception de l'éducation impliquant une grande liberté pour l'enfant? comment les enfants réagissent-ils face à un environnement humain différent de celui de l'école publique? quel est le rôle des professeurs et quelles sont leurs difficultés?

1- Bonnie Barrett Stretch, "The Rise of the Free School", Saturday Review, June 20, 1970, p. 76-79, 90-93.

Voici donc l'article en question; nous avons pensé qu'une traduction le rendrait accessible à un plus grand nombre de lecteurs.

LA MONTEE DES ECOLES LIBRES

A. Révolte contre l'école traditionnelle:[2]

Au cours des cinq dernières années, de nombreux critiques se sont acharnés à dire aux parents et aux professeurs ce qui ne fonctionne pas dans les écoles publiques. Des écrivains tels que John Holt, Herbert Kohl, Jonathan Kozol, George Dennison et Paul Goodman ont dénoncé l'autoritarisme qui structure la plupart des classes, l'insistance sur les notes et sur la discipline au dépend de l'apprentissage, la suppression de la curiosité naturelle et instinctive chez l'enfant. Plusieurs parents et professeurs se rendent maintenant compte par eux-mêmes de l'ennui, de la peur et de l'absence inquiétante d'apprentissage qui trop souvent vont de pair avec la scolarisation - non seulement pour les pauvres et les noirs mais aussi pour les jeunes blancs de banlieues - et ils ont commencé à se demander comment on pourrait y remédier.

La révolte n'est plus contre les programmes désuets ou les méthodes d'enseignement inefficaces - ce qui était la préoccupation à la fin des années 50 et au début des années 60. La révolte d'aujourd'hui est dirigée contre l'institution elle-même, contre l'affirmation implicite qui veut que le savoir soit imposé aux enfants par les adultes, que le savoir n'est pas quelque chose que l'on fait par et pour soi-même mais quelque chose d'imposé par le professeur. Les écoles fonctionnant à partir de cette affirmation, tendent à maintenir les enfants dans un état de dépendance prolongée, les empêchant de découvrir leurs propres capacités, leur inspirant un sentiment d'impuissance et les privant du sentiment de leurs valeurs personnelles. A ce genre d'institutions on recherche maintenant des contreparties.

2- Les sous-titres sont de la traductrice.

B. Nouveau "genre" d'éducation: écoles libres:

Au cours des deux dernières années, un nombre sans cesse croissant de parents et de professeurs ont entrepris de développer eux-mêmes, un nouveau "genre" d'écoles qui permettra un nouveau "genre" d'éducation; éducation qui créera des individus indépendants, courageux et capables de faire face aux complexités changeantes du monde moderne. Ces nouvelles écoles libres (free schools) ou écoles communautaires (community schools) sont apparues par centaines à travers les Etats-Unis. Par un échange continu de brochures et d'informations et par de nombreuses conférences, les fondateurs de ces écoles ont en quelque sorte pris conscience d'eux-mêmes, et de leurs communes aspirations, que l'on désigne maintenant par l'expression: "le mouvement des écoles nouvelles" ("The new schools movement").

Ces écoles nouvelles, demandant peu ou pas de frais de scolarité, sont souvent maintenues à l'aide de "bout de ficelles" et fonctionnent presque uniquement grâce au dynamisme des personnes qui ont décidé d'en faire leur "affaire". Leur variété semble sans limite: elles s'étendent de l'école urbaine noire à l'école blanche de banlieue ou de campagne. Certaines apparaissent comme un refuge champêtre échappant aux nombreux conflits du monde moderne, alors que d'autres expérimentent délibérément un mode d'éducation intégrée, multiculturelle et "multilingue". Elles surgissent n'importe où: dans des magasins urbains, de vieilles granges, d'anciennes baraques, des églises abandonnées, des résidences de parents ou de professeurs. Elles s'affublent les noms les plus farfelus tels que "Someday School" (Ecole d'un jour à venir), "Viewpoint Non-School" (l'Anti-école de Viewpoint) "A Pack of Gold" (la Pépite d'or), "The New Community" (la Nouvelle Communauté), ou "New Directions" (Nouvelles directions). Ces noms par leurs diversités reflètent les deux caractéristiques communes à la plupart de ces écoles: la liberté pour les jeunes et une éducation humaine.

L'école communautaire de Santa Barbara (Californie), par exemple, dit dans sa brochure: "L'idée de fond c'est que la liberté est un bien suprême; toute personne, y compris le jeunesse, a droit à cette liberté et toute personne libre sera en

général plus ouverte, plus humaine, plus intelligente qu'une personne dirigée, manipulée, enrégimentée".

C. L'école communautaire de Santa Barbara:

L'école communautaire de Santa Barbara est logée dans une baraque réaménagée sur une colline dominant la ville. Les quelques 50 enfants (de 3 à 14 ans) fréquentant cette institution viennent presque tous de familles blanches, riches et d'avant-garde, qui veulent donner à leurs enfants "la plus belle éducation possible", selon l'expression d'un professeur.

A l'intérieur de l'édifice, on trouve une grande salle communautaire; des salles plus petites pour les séminaires, les discussions et les entrevues avec les tuteurs; un atelier de menuiserie et de métallurgie; des classes pour les plus jeunes et une petite bibliothèque. Les classes pour les jeunes enfants s'inspirent du modèle Leicestershire.[3] Les pièces sont organisées par centres d'activités - un coin pour les mathématiques, un coin pour la lecture etc. L'argent, fourni par les parents, a servi à l'acquisition d'une quantité remarquable de matériel éducatif. Les enfants sont libres de se promener d'un objet à l'autre au gré de leurs fantaisies; les enfants de tous âges, travaillent et jouent ensemble. Pour les plus âgés, on utilise beaucoup la méthode des tuteurs où un, deux ou trois enfants travaillent avec un professeur. Bien qu'il y ait un "core-curriculum" comprenant littérature, sciences et études sociales, les classes suivent les intérêts et les préférences des élèves.

3- Voir Les écoles britanniques, Mini-prototype no 2, (supra, p. 14).

Derrière l'édifice on a aménagé un grand terrain de jeu et une cour à bois. Il y a aussi un tas de ferrailles comprenant, entre autres, des morceaux de bicyclettes, des pièces d'automobiles, et une vieille voiture dont les plus âgés démontent le moteur lors des cours de mécanique et de physique. Les enfants de tous âges font des sculptures sur bois et des sculptures métalliques; ils réparent aussi des bicyclettes et construisent des jouets. Un professeur nous explique: "Il est important pour les enfants d'apprendre à utiliser des outils, la plupart d'entre eux ne sachant pas comment s'en servir. Il faut voir un enfant de 6 ans muni de lunettes protectrices et d'une torche à souder pour comprendre combien c'est important".

Les parents aiment l'école même s'ils se posent parfois des questions sur l'apprentissage réel de leurs enfants. Pour eux "apprendre" c'est apprendre les "3R" (écriture, lecture, calcul - N. de la T.) et les matières d'initiation à la société. Ils ont d'ailleurs exercé des pressions afin d'amener l'école communautaire à axer davantage son programme sur les matières scolaires traditionnelles. Les professeurs, d'autre part, insistent sur un autre genre d'enseignement, dans le but d'aider ces jeunes blancs de classe moyenne à développer la perception de leur univers intérieur et de les exposer à des modes de vie et de travail différents de leur milieu familial. Ils font de fréquentes excursions dans des ranchs, des usines, des entreprises locales et d'autres écoles. Mais ces expériences étant espacées demeurent, en général, superficielles pour l'enfant. Leur vie toutefois s'enrichit de perceptions nouvelles, qu'ils peuvent partager avec leurs amis.

D. Le "Children's Community Workshop School":

Le "Children's Community Workshop School" (l'Atelier communautaire pour enfants) à New-York est situé dans un milieu économiquement et racialement intégré. L'école s'efforce d'admettre les étudiants blancs, noirs et Porto-Ricains dans une pro-

portion égale. Parce qu'elle est spécialement conçue comme une contrepartie de l'école publique, l'Atelier communautaire n'exige pas de frais de scolarité. Elle est financée principalement par des octrois de fondations et par des dons privés. Anita Moses, la directrice, doit mener une bataille constante pour la recherche de fonds, ce qui lui impose une grande dépense d'énergie.

Tout comme l'école Santa Barbara, l'Atelier communautaire base ses structures sur la méthode Leicestershire. Elle non plus, d'ailleurs, ne s'en tient pas exclusivement à cette méthode. On insiste beaucoup sur les intérêts de l'enfant et on essaie continuellement des orientations et du matériel nouveaux. Un visiteur peut très bien voir un groupe d'enfants assis à une table s'acharnant à construire des arches avec des cubes de sucre, deux ou trois autres enfants travaillant avec un jeu de mécano et d'autres avec des magnétophones et une machine à écrire. A travers toutes ces activités disparates, un professeur est en train d'aider un enfant à écrire son nom.

Sauf en ce qui concerne l'utilisation des techniques Leicestershire, l'école Santa Barbara et l'Atelier communautaire ont peu de traits communs. Les problèmes éducatifs et humains de l'Atelier communautaire sont beaucoup plus complexes. Vu l'hétérogénéité du corps étudiant et l'écart entre les niveaux de rendement et la variété des arrière-plans culturels, les parents et les professeurs doivent faire un grand effort d'adaptation. Mais, il ne fait aucun doute que les enfants apprennent plus qu'à l'école traditionnelle.

Toutefois, l'Atelier communautaire et l'école Santa Barbara sont plus structurées que la plupart des écoles libres. La tendance de ces écoles n'est pas d'insister sur l'apprentissage intellectuel traditionnel mais plutôt de l'offrir si l'enfant le désire et quand l'enfant le désire. En général on le laisse faire ses propres découvertes et poursuivre ses propres intérêts. Les écoles nouvelles sont parfaitement d'accord avec l'énoncé de Platon: "Jouer est le but sérieux de l'enfance".

Ainsi l'enfant peut tout aussi bien passer sa journée dans le le carré de sable que dans la bibliothèque.

Toutefois, le manque de structure donne lieu à beaucoup de bruits et de vagabondages; toutes ces activités peuvent sembler chaotiques à un visiteur, et souvent c'est le cas. S'adapter à un enfant et tout organiser en fonction de ses besoins et ses préoccupations demandent une habileté particulière que peu de professeurs possèdent. Souvent les enfants plus âgés, soudainement libérés des contraintes de l'école publique, vont perdre leur temps durant les premières semaines ou même les premiers mois de liberté. Mais graduellement en faisant l'expérience de cette nouvelle liberté, ils s'aperçoivent que les adultes leur accordent réellement cette liberté: c'est alors qu'ils découvrent leurs propres intérêts et dirigent leurs énergies vers des tâches constructives.

"Plus longtemps ils sont restés dans des écoles publiques et plus leurs expériences antérieures sont mauvaises, plus ils mettent de temps à s'adapter, mais éventuellement ils s'adaptent tous", nous rapporte Bill Kennedy qui a enseigné, pendant 10 ans, à l'école Pinel à Martinez, Californie.

Pinel est une école typiquement "Summerhillienne"[4]. On y enseigne des matières telles que la lecture et l'arithmétique mais les enfants sont libres d'assister aux cours. D'après son expérience à Pinel, M. Kennedy croit que dans une école qui se recrute largement dans la classe moyenne on peut s'attendre à ce que n'importe quel enfant heureux et en santé apprenne éventuellement à lire, à écrire et à faire les mathématiques de base, qu'on lui enseigne ces matières par des méthodes traditionnelles ou non. Les expériences des autres écoles libres de classe moyenne tendent à corroborer cette affirmation.

4- Voir Summerhill, Mini-prototype no 4 (supra, p. 71).

E. Problèmes d'implantation:

L'attrait de cette philosophie est considérable à en juger par le nombre d'étudiants et de professeurs qu'attirent ces écoles (toutes ces écoles ont plus de demandes d'admission qu'il ne peuvent offrir de places) et par le flot constant de visiteurs qui viennent regarder, questionner et parfois encombrer les écoles. Certaines d'entre elles ont même dû spécifier des jours de visites.

Trois conférences importantes, ayant pour thème "les alternatives en éducation", ont eu lieu le printemps dernier à Cuernavaca (Mexique), à Santa Barbara (Californie) et à Toronto (Canada). Les gens s'y sont rendus par centaines afin de parler aux "têtes d'affiches" tels que John Holt et George Dennison. Ils ont discuté entre eux et se sont renseignés sur les divers aspects de l'éducation. Il y avait aussi de nombreux représentants de différentes fondations, d'universités et du "U.S. Office of Education"; toutes ces personnes étaient curieuses de savoir si les idées des critiques étaient réalisables.

Les nouvelles écoles ont développé une certaine conscience professionnelle et un sentiment de participation à un mouvement grandissant à la suite de ces conférences et des échanges d'informations. Une bonne partie de cette nouvelle conscience est due au travail du "New School Exchange", centre de diffusion créé, il y a un an, lors d'une rencontre réunissant les représentants de 200 écoles. Durant la première année est organisée a compilé un répertoire des différentes écoles; il a également acheminé professeurs et élèves vers les écoles nouvelles et facilité aux écoles nouvelles leur recrutement de professeurs et d'élèves ainsi que leur approvisionnement en matériel et même, occasionnellement, en argent. Au cours de cette année, 400 nouveaux noms se sont ajoutés à la liste des écoles libres; et l'"Exchange" a aidé plusieurs écoles à prendre forme, en leur fournissant des informations pratiques sur des problèmes tels que: comment incorporer une école, comment se débrouiller à travers le fouillis bureaucratique et les règlements régissant les édifices, le feu et la santé.

le taux de mortalité de ces institutions est très élevé. Selon M. Harvey Baker, de l'"Exchange", la vie moyenne de ces écoles est de 18 mois: ceci comprend celles qui ont patrouié durant plusieurs années et celles qui n'ont même pas réussi à prendre pied. L'argent est le problème majeur et la raison la plus souvent invoquée dans les échecs. Mêmes les écoles qui réussissent à éviter ce problème restent souvent gênées par cette bataille financière constante, bataille qui se fait au dépend de l'éducation elle-même.

La plupart de ces écoles sont fondées par des gens qui ont peu d'argent: et elles exigent peu ou pas de frais de scolarité, de façon à offrir à l'homme du commun la possibilité de choisir (les riches ont toujours eu cette possibilité). Les professeurs travaillent pour quelques "roupies" (quand ils ont la chance d'être payés). "Comment vais-je arriver?" se demande un professeur anxieux. "J'ai trouvé un gentil propriétaire qui ne me parle pas trop souvent de son loyer. Je pige dans mes économies et je me fais inviter à dîner par mes parents et mes amis. Puis il y a toujours les bons d'alimentation. Mais pour passer à travers les périodes les plus difficiles nous comptons sur le support moral mutuel".

Ce genre de dévouement, toutefois, on ne peut sans exagération, l'imposer à qui que ce soit, surtout si cela doit durer un certain temps. Travailler avec des enfants dans une classe ouverte, avec un minimum de directives, demande déjà beaucoup d'un professeur, nous fait remarquer Anita Rocca directrice de l'Atelier communautaire. De plus, les professeurs doivent souvent consacrer une grande partie de leur temps à la planification, aux conférences de parents, aux ateliers du samedi où l'on met au point les techniques d'apprentissage et les nouveaux matériaux. Il y a évidemment des récompenses intrinsèques mais les récompenses extrinsèques sont toutes aussi nécessaires et devraient se matérialiser sous forme de salaires.

Il y a aussi d'autres problèmes que celui de l'argent: la paperasse, le harcèlement des bureaucrates de l'état et de la

ville, l'hostilité générale de la communauté dans son ensemble. A Salt Lake City, par exemple, un comité de citoyens a tenté de faire fermer la nouvelle école "Summerhill" sous prétexte qu'elle était immorale et que les professeurs étaient des communistes.

Mais le facteur de survivance le plus fondamental est peut-être le degré d'engagement des parents et des professeurs. Dans les brochures, les communiqués ou les autres publications on peut discuter sur le concept de liberté et son importance dans le développement émotif et intellectuel de l'enfant. Mais au fond, on fait appel aux besoins presque viscéraux d'amour, de joie et de communauté humaine; et souvent les écoles fonctionnent sur cette base romanesque. "Si vous cessez d'exercer des pressions sur les enfants, vous avez aussi tendance à cesser d'en exercer sur les professeurs" explique un professeur. Les écoles qui ont dû fermer leurs portes après quelques mois d'activité semblent être celles qui avaient été fondées par des gens qui n'avaient d'autre intérêt que d'essayer une nouvelle idée. Lorsque l'idée devient plus complexe et que son application s'avère plus difficile que ce que l'on anticipait, les bons sentiments s'effacent et alors on a besoin d'une profonde détermination.

Les parents et les professeurs qui ont discuté ensemble leurs idées, qui ont des buts communs, qui savent exactement ce qu'ils veulent pour leurs enfants et pourquoi ils le veulent ont une meilleure chance de garder leur école sur pied. Néanmoins presque toutes les écoles suivent un schème semblable. Si elles réussissent à vaincre les problèmes matériels tels que trouver des fonds, trouver des locaux et se conformer aux règlements bureaucratiques, alors commence la lutte sur le front de l'esprit. Généralement, d'après Harvey Haber, au cours des 3 ou 6 premiers mois surgit la première "crise spirituelle": structure versus non-structure. Ayant expérimenté la notion de liberté et en ayant découvert les problèmes inhérents, plusieurs parents et professeurs deviennent impatients et anxieux. Ils se demandent si les enfants apprennent quelque chose et si ce qu'ils apprennent est important. Il y a fréquemment une baisse dans l'apprentissage des disciplines scolaires traditionnelles. Les enfants, semble-t-il, aiment jouer plutôt qu'appren-

dre à épeler et l'éclosion de leurs géniales potentialités dans une atmosphère chaude et dégagée tarde à se produire. Les adultes anxieux commencent alors à plaider pour que la journée scolaire soit mieux structurée, pour que l'on donne plus de directives aux élèves et qu'on insiste davantage sur les matières scolaires traditionnelles. D'autres tiennent à maintenir la liberté et ils veulent que l'on apprenne à travailler avec les enfants dans un climat de liberté dont on reconnaîtrait les limites et les possibilités.

Robert Greenway, dont les fils étaient inscrits à la "Redwood Association Free School" dans le comté de Sonrona en Californie, écrivait:

> il me semble que l'anxiété causée par la question "qu'arrive-t-il à nos enfants?" est compréhensible et inévitable. Dans les écoles publiques nous nous en remettons aux éducateurs, nous libérant ainsi des craintes que nous pouvons avoir au sujet des influences que nos enfants subissent... Mais une expérience vraiment coopérative éveille en nous tous les espoirs de participation à la croissance de nos enfants - et probablement aussi les frustrations latentes en pensant à ce que nous avons manqué. Je crois qu'à moins de trouver les moyens de triompher des anxiétés provoquées par ce genre d'entreprise, nous échouerons avant même d'avoir commencé.
> (Je livre ici ma réaction devant mon propre sentiment de frustration croissante et d'angoisse, devant les désertions de l'école qui s'annoncent soudaines et prématurées et devant la clameur grandissante qui revendique "plus d'organisation").

F. La "Santa Fe Community School":

La "Santa Fe Community School" (Nouveau-Mexique) a subi cette crise au milieu de sa deuxième année, donc un peu plus tard que les autres écoles. Aussi longtemps que les professeurs manifestèrent de l'assurance en tout ce qui avait trait au développement des enfants, les parents furent d'accord avec l'école; mais dès qu'un professeur commença à exprimer les craintes que plusieurs parents avaient essayé de réprimer, la situation changea. Il y eut une période durant laquelle on essaya d'imposer plus de discipline aux enfants et ceux-ci se rebellèrent et refusèrent de l'accepter. Quelques enseignants furent renvoyés et les parents réclamèrent plus de professeurs détenant un baccalauréat ou une maîtrise. Mais ils s'aperçurent qu'ils ne pouvaient les obtenir pour un salaire de $200. par mois. Il y eut alors une longue suite de débats pédagogiques et finalement plusieurs envoyèrent simplement leurs enfants à l'école publique. "Malheureusement ceux qui partirent étaient les plus fortunés" nous explique un professeur. "Maintenant nous sommes plus pauvres mais ceux qui sont ici le sont parce qu'ils sont des fervents".

Après la crise, l'école fut réorganisée. Alors que les divisions étaient auparavant faites par groupes d'âges, elles le sont maintenant par centres d'activité, et les enfants de tous âges vont librement d'un centre à l'autre. Durant une belle journée ensoleillée, un visiteur peut voir un ou deux garçons en face d'un édifice, le dos appuyé au mur, en train de manger des pommes et de lire des bandes illustrées. A l'intérieur dans une grande salle un groupe d'enfants fait de la peinture ou du tissage ou travaille le cuir. Dans une salle silencieuse et plus petite un autre suit un cours de guitare. Une pièce, à l'arrière de l'édifice, est réservée aux mathématiques; des professeurs enthousiastes des mathématiques y travaillent et plusieurs enfants parmi les plus âgés acquièrent à leur contact le même enthousiasme pour cette matière.

Sur le terrain de jeu, derrière l'édifice, des élèves et des professeurs, qui étudient la culture des tribus indiennes locales, ont construit un "kiva" indien. Le nouveau-Mexique est une région multi-culturelle et l'école communautaire tend à s'ins-

pirer de chacune de ces cultures. On y trouve des enfants indiens et espagnols aussi bien que des enfants blancs et chacun est encouragé à respecter et à étudier la culture de l'autre.

En dépit de ses efforts pour rejoindre les communautés indiennes et espagnoles, la "Santa Fe Community School" demeure essentiellement une école blanche pour la classe moyenne. Les Chicanos et les Indiens issus principalement de milieux pauvres ou ouvriers tendent à rester en marge de ces expériences, en partie à cause du fait que leurs cultures sont traditionnellement conservatrices et que les rôles des parents et des enfants y sont hautement structurés et en partie aussi parce que les pauvres ne peuvent pas se permettre de risquer l'avenir de leurs enfants. Le blanc de classe moyenne peut toujours revenir dans le courant traditionnel s'il le désire. Mais pour le pauvre rien n'est garanti: ni la maîtrise de ces outils intellectuels que sont la lecture et l'écriture, ni une place dans l'économie.

G. Ecoles libres pour les noirs:

Ces différences fondamentales apparaissent clairement dans les écoles communautaires tenues par des noirs et pour des noirs. En général, les noirs animent les enfants dans ces écoles non pas parce qu'ils croient en la liberté d'expression ou parce qu'ils veulent laisser les enfants se développer selon leurs propres intérêts mais parce que leurs enfants, n'apprenant rien dans les écoles publiques, deviennent amers et révoltés dès l'âge de 8 ans et abandonnent l'école. L'idéologie dans plusieurs de ces écoles tient moins de la pédagogie que de ce que l'une de ces écoles a appelé la "noirologie": i.e. le besoin d'inculquer aux enfants, et les savoir-faire essentiels et la fierté de leur race. Dans les écoles noires on insiste plus qu'ailleurs sur les apprentissages intellectuels essentiels et sur la participation des parents. En général, les parents sont les fondateurs de ces écoles et ils en sont la source principale d'inspiration et d'énergie. Ils ont le dernier mot dans la

sélection des professeurs et des programmes; et leur critère principal s'énonce comme suit: "les enfants apprennent-ils?".

Comme dans les écoles blanches, les classes pour les jeunes enfants sont fréquemment conçues d'après le modèle "Leicestershire" mais la réalisation est délibérément éclectique, prévoyant un contrôle plus étroit et des activités plus structurées pour les jeunes qui en ont besoin. Les progrès scolaires des enfants sont minutieusement observés et tacitement mais fermement encouragés. "Nous voulons des professeurs capables d'essayer mille et une méthodes différentes d'enseignement," nous dit une mère.

A noter aussi l'attitude des professeurs à l'égard de la question raciale. Ainsi certaines écoles qui aimeraient avoir un personnel exclusivement de race noire (à cette fin, dans plusieurs villes on prépare les parents à devenir professeurs ou assistants-professeurs) doivent quand même engager des blancs. "Quand j'interviewe un professeur", nous dit Luther Seabrook, principal du "Highland Park Free School" de Boston, je lui demande toujours: "pouvez-vous imaginer une classe communautaire où tous les individus sont égaux?" Plusieurs professeurs en sont incapables soit à cause de préjugés raciaux soit à cause de certaines notions sur le professionnalisme. Même lorsqu'un professeur a été accepté, il arrive, là où la tension est grande entre blancs et noirs, que la situation soit très difficile. Mais on est bien résolu à affronter directement ces problèmes raciaux par des discussions ouvertes et des sessions de groupes.

La même pratique s'applique au travail quotidien dans les classes. Professeurs et assistants-professeurs sont encouragés à parler ouvertement de leurs réussites et de leurs problèmes au cours de séances hebdomadaires de planification, à admettre leurs erreurs et à essayer de nouvelles idées. Dans bien des cas, ces rencontres constituent la clé de voûte du système pédagogique de l'école. Parfois les professeurs se réunissent et évaluent ce qui se passe dans les classes: comment les enfants réagissent-ils, comment les professeurs répondent-ils

aux enfants. "C'est un endroit de formation formidable", nous dit un professeur, "vous n'êtes liés par aucun programme et par aucune structure et vous ne craignez pas de vous tromper. Tout le monde ici est dans le même bateau. Nous nous supportons mutuellement et nous perfectionnons notre propre façon de faire les choses".

II. Le point de vue des enfants et des parents:

Il y a peu de doute que les jeunes préfèrent l'école communautaire à l'école traditionnelle. La différence fondamentale entre ces deux types d'écoles se trouve dans l'atmosphère humaine et personnelle des petites classes ouvertes. Les enfants y travaillent ensemble. Ils écrivent des histoires ou résolvent des problèmes de mathématiques. Ils s'amusent avec les petits bâtons de Cuisenaire, avec un jeu de sciences élémentaires. Ils sont fiers de leurs travaux et ils les montrent avec enthousiasme aux visiteurs. Il y a peu de délinquance; et plusieurs jeunes, au dire de leur mère, détestent rester à la maison même au cours des fins de semaine.

Mais c'est peut-être du côté des parents que ces écoles libres ont obtenu les meilleurs résultats. Les parents se remettent à croire non seulement en leurs enfants mais en eux-mêmes. "Maintenant je sais", le nous dire une mère de New-York, "que même si je n'ai pas fait d'études secondaires il m'est possible de construire ce que l'on enseigne à mon enfant". En changeant la vie de leurs enfants ces parents ont découvert la possibilité de changer leur propre vie. Les parents, qui ne travaillent pas comme assistants ou coordonnateurs dans les classes, arrêtent souvent à l'école de Johnny afin de voir comment il se porte. Dans les "Black Schools" de "East Harlem" à New-York, des chaises et des fauteuils rembourés et du café mettent les parents à l'aise, tandis que les professeurs leur parlent d'égal à égal et les intéressent à l'éducation de leurs enfants.

Néanmoins, les écoles noires et les écoles blanches ont à faire face à des problèmes communautaires identiques. Les parents demeurent réticents envers les nouvelles méthodes d'enseignement même si les enfants ont visiblement échoués avec les anciennes méthodes. Ceux qui en désespoir de cause inscrivent leurs enfants dans les écoles libres sont quand même anxieux lorsqu'ils se rendent compte de l'étendue de la liberté laissée aux étudiants. Dans les écoles intégrées telles que "Santa Fe" ou l'"Atelier communautaire pour enfants" un nouveau problème surgit - problème de races et de classes sociales - lorsque les parents de classes moyennes apprennent que leurs enfants ne vont pas nécessairement adopter le style de vie et les valeurs de leurs parents; que les différences culturelles sont valables et doivent être acceptées.

Certaines écoles en ont assez de "l'éducation des parents": le temps qui doit être aux enfants en est trop diminué. Un bon nombre d'écoles n'acceptent déjà que les enfants dont les parents, d'accord sur les buts de l'institution, ne s'énervent pas si l'enfant n'apprend pas à lire avant l'âge de 8 ou 9 ans.

Mais au fur et à mesure qu'une école devient plus homogène elle court le risque de s'isoler de la réalité du monde extérieur. Au lieu d'éduquer des enfants forts et capables de faire face aux complexités du monde moderne, les écoles libres peuvent devenir des cloîtres "élitistes" qui contribuent à isoler davantage de la masse le petit groupe de leurs usagers.

I. Les problèmes de fond:

Encore une fois, les écoles libres doivent se poser des questions de fond. Si l'on présume (comme plusieurs écoles libres le font) que n'importe quel jeune heureux et en santé finira

par apprendre à lire et à écrire, alors quelle est la fonction de l'école libre? Est-ce seulement de donner à un enfant un environnement scolaire plus humain que celui de l'école publique, quitte ensuite à laisser libre cours à la nature?

L'école libre ne ferait-elle que cela, ce serait déjà beaucoup, estiment les professeurs et les élèves d'une école secondaire californienne située dans les collines de Sosalito. Pour eux, en effet, lorsqu'ils ont passé par les étapes typiques de l'adaptation à une école libre (les enfants qui se grisent de liberté et ne font rien pendant six mois, puis s'ennuient, et finalement se demandent: qu'est-ce que je fais ici? où est-ce que je vais?), ils sont convaincus qu'ils ont appris à se connaître eux-mêmes et à connaître les autres. Mais au fur et à mesure que les jeunes retournent à l'étude et commencent à chercher les réponses à ces questions ils réalisent que les professeurs ont peu à leur offrir, si ce n'est une oreille sympathique. Certains enfants retournent à l'école publique et se sentent mieux, grâce à leur expérience de la liberté. (Peut-être, aussi, se rendent-ils compte que cela n'a pas marché et qu'ils ont vraiment besoin de toutes les règles et de la discipline que leurs parents et leurs professeurs exigeaient). Graduellement, ceux qui restent, forcent les professeurs à revenir aux manuels traditionnels comme source principale de connaissances.

L'atmosphère humaine demeure, certes; mais l'absence se fait sentir d'un programme fournissant vraiment cette indépendance de pensée et d'esprit dont on parle si souvent et que l'on voit si rarement. Bâtir sur les besoins et les intérêts des élèves demande une ingéniosité peu commune. Quelques brillants professeurs, tels que Herbert Kohl, peuvent emballer les étudiants, les rencontrer là où ils sont et les amener plus loin - ils peuvent par exemple discuter de drogue et de rêves, guider les enfants à travers les dédales de la mythologie, de la philosophie et de la psychologie de Jung. Mais que faire si vous n'êtes pas Herbert Kohl? Selon Anita Moses: "vous devez travailler très fort". Au surplus, vous pouvez engager un maître professeur, faillir avec tout le détail des programmes. Peu à peu, en poursuivant vos efforts, avec les élèves, analysant vos problèmes avec vos collègues, vous commencez à savoir ce que vous voulez faire et à savoir comment vous pouvez le faire.

Mais même cela ne répond pas aux questions les plus profondes - les questions qui sont implicites dans toutes les écoles libres mais que peu de gens ont envisagées. Est-ce uniquement un nouveau programme ou de nouvelles façons d'enseigner dont nous avons besoin? Ou avons-nous besoin de changer nos idées sur les enfants, sur l'enfance elle-même, sur l'apprentissage chez les enfants, sur ce qu'ils apprennent, ce qu'ils ont besoin d'apprendre, de qui ils apprennent, et à partir de quelles sortes d'expériences? Est-il évident que nos idées sur l'enseignement sont inadéquates? ou seraient-elles simplement erronées? Par exemple, les enfants peuvent souvent apprendre à lire et à écrire sans aucune instruction systématique. Cela n'est pas un miracle, c'est la réaction d'une "jeune intelligence" dans un milieu instruit. Il est notoire aussi que les enfants apprennent bien des connaissances et bien des savoir-faire sociaux entre eux et avec des enfants un peu plus âgés qu'eux. Alors, quel est le rôle de l'adulte dans l'apprentissage de l'enfant?

Il y eut des époques moins compliquées où les enfants apprenaient continuellement des adultes grâce aux contacts et aux échanges constants et grâce à la place qu'ils (les enfants) occupaient au coeur de la communauté. Aujourd'hui, la société a perdu son unité organique. Nous faisons partie d'une civilisation où les enfants ne voient leur père que les fins de semaine. Nous vivons dans un monde qui sépare le travail du jeu, l'école du monde réel, l'enfant des "grandes personnes". Les jeunes ne participent pas aux activités de la communauté. Il semble qu'on ne les accepte pas comme partie intégrante de la culture. Trop souvent les écoles sont devenues des environnements artificiels créés par les adultes pour les enfants. Comment est-il possible de changer tout cela?

Les jeunes essaient. Plusieurs n'accepteront plus sans questionner l'autorité basée sur la tradition et l'âge. Ils cherchent des contreparties à "ce que les choses sont". Mais l'aventure en territoire non familier provoque beaucoup d'anxiété. Les jeunes se rendent compte, péniblement, de leur propre inexpérience; ils manquent de confiance en eux-mêmes. Mais qui peut les aider dans leurs conflits: dans leurs conflits intérieurs et leurs conflits extérieurs avec le monde? Justement, c'est là

la fonction de l'éducation. Mais dans le monde actuel, il y a peu d'adultes capables de faire cela pour eux-mêmes, encore moins pour leurs enfants. Qui peut répondre, avec assurance, aux anxiétés des jeunes face au sexe, à la drogue et aux périls dans lesquels nous vivons? Qui sait comment s'occuper des autres lorsque les rôles traditionnels ont disparu?

Pourtant il devrait être possible pour les adultes d'avoir avec les jeunes gens des rapports constructifs. Il le faut, même: les jeunes, aliénés et confus, l'exigent, et aussi notre culture schizoïde. Comme l'écrit Peter Marin, ancien directeur du "Pacific High School", une école libre de Californie:

> "Il faut que quelqu'un aille plus loin que les enfants; il faut que quelqu'un, pénétrant dans son propre esprit, aille au-delà de ses propres frontières dans ce monde d'absolu, de peur et d'espoir où vivent les enfants. En d'autres termes, nous ne pouvons plus nous contenter de <u>suivre</u> les élèves: il faut les devancer. Quelqu'un doit tracer un sentier".

Est-ce là la mission des écoles libres? Rares sont les écoles qui se sont posé ces questions. Très peu oseraient se les poser. Mais ces questions sont au coeur même du mouvement des écoles libres. Les écoles libres se présentent comme des contreparties qui peuvent s'adapter à des besoins nouveaux et à des finalités nouvelles. Elles constituent, au moins, un premier pas: elles témoignent d'une possibilité.

Mini-prototype 13:

Arno Stern: agent coopérateur

(notre réf. doc. no 522)

Opération Départ (Montréal)
4 mars 1970

Spécialiste auto-didacte de l'art enfantin, Arno Stern a fondé à Paris l'École de praticiens d'éducation créatrice et "l'Académie du Jeudi".

Cet article de La Presse[1] rapporte certains propos d'Arno Stern. Nos commentaires, dans la marge, soulignent les aspects de la pensée de Stern qui nous ont paru particulièrement inspirateurs.

"Si les méthodes d'éducation artistique progressent au rythme des dernières années, les enfants seront tellement déformés dans une dizaine d'années, qu'ils ne sauront plus s'exprimer. **Il ne leur restera** alors qu'à mettre le feu à la maison

---

1- Michèle Boulva, "Arno Stern - Former des gens créateurs", La Presse, 4 février 1970, p. 34. -- On trouve aussi un bon exposé de Arno Stern dans: **a) Arno Stern, "L'éducation créatrice"**, in Changer l'Ecole, Paris: Edition de l'Epi, 1970, p. 163-178; b) Arno Stern, Entre Educateurs, collection "Techniques de l'Education artistique", Neuchatel, Paris: Delachaux-Niestlé, 1967, 97 p.

en guise d'expression d'eux-mêmes". "L'éducation créatrice n'a rien à voir avec l'art; elle n'est pas là pour développer le goût ou les aptitudes artistiques. Il s'agit de créativité; l'important est de former des gens créateurs et non des artistes".

Dynamisme de croissance.

Comment? C'est ici qu'il convient de définir le terme "expression"; Stern entend par là "la formulation de sensations inconscientes qui ne peuvent être verbalisées... L'enfant crée sous la dictée de son moi profond; l'expression lui sert à formuler quelque chose pour lui-même et c'est en cela qu'elle diffère de l'oeuvre d'art destinée aux autres. Elle permet de mettre en images ce qui ne peut être mis en mots ou en actes". Ce seront des sensations, des désirs, des préoccupations, des connaissances, des expériences inspirées du passé, du présent ou du futur, que l'enfant traduira; "et il ne faut pas, ajoute le spécialiste, parler de manque d'imagination quand l'enfant répète toujours la même scène; s'il le fait, c'est qu'il a besoin de s'exprimer".

La situation d'apprentissage doit faciliter la symbolisation de l'expérience vécue, laquelle est nécessaire pour atteindre l'accord interne, l'intégration et l'autonomie. Il y a fonctionnement optimal quand la structure du

M. Stern parle, par exemple, de cette fillette qui se disait incapable de dessiner une maison droite; le soir sa maman téléphone pour expliquer que son enfant avait un déplacement des vertèbres et devrait s'absenter quelque temps. Cette petite fille exprimait inconsciemment par sa maison une sensation de malaise personnel. Il peut encore s'agir de con-

soi est telle qu'elle permet l'intégration symbolique de la totalité de l'expérience.

pensation: un petit garçon à qui l'on défendait de manger des cerises, se mit à dessiner un plat rempli de cerises. Ou bien cet autre qui barbouillait un portrait qu'il avait fait de son professeur d'anglais: "Je ne l'aime pas", disait-il.

Le comportement n'a pas de sens en lui-même. Il a la signification que lui donne le s'éduquant à partir de son cadre de référence interne (champ perceptuel). L'agent coopérateur doit être centré sur la signification que le s'éduquant donne à son comportement et non sur celui que lui, l'agent coopérateur, pourrait donner. Il doit se dépouiller de son cadre de référence personnel.

Il peut sembler assez curieux, après cette énumération d'exemples, de préciser que M. Stern se défend bien d'interpréter les oeuvres des enfants: "Ce serait un viol, une indiscrétion; l'éducateur éduque, il n'interprète pas". L'explication est simple: ce sont les enfants qui librement expliquent à M. Stern la signification de leurs peintures; ou bien les parents qui lui font part de certains problèmes. Mais jamais il n'interroge les enfants ou ne se permet de leur faire des suggestions.

Le besoin de création est un besoin fondamental de la personne.

Deux mises au point s'imposent. La première se résume en quelques mots: "L'expression n'est pas seulement une question d'âge: l'expression d'un enfant de 10 ans qui peint depuis cinq ans sera plus riche que celle de l'enfant de 12 ans qui peint pour la première fois". Deuxièmement, le spécialiste insiste pour dire que la créativité n'a rien à voir avec l'intelligence: "Tous les êtres ont la capacité et le besoin de s'exprimer; et parce qu'ils en sortent plus forts, plus libres et moins prêts à

L'expérience d'apprentissage authentique est une expérience perçue et vécue par le s'éduquant comme une croissance et une libération pour le s'éduquant qui cherche à connaître et à donner un sens à sa vie et à ses activités.

se laisser manipuler, la société fait tout pour empêcher cette expression".

L'expérience d'apprentissage du s'éduquant sera facilitée dans la mesure où l'agent coopérateur accepte le s'éduquant tel qu'il est (considération positive inconditionnelle).

Inutile de préciser que le rôle de l'éducateur est de stimuler la créativité de l'enfant, sans l'orienter; par son attitude non critique, consentante (il accepte les gens tels qu'ils sont sans vouloir les changer), il crée une ambiance détendue, donne aux enfants l'exemple d'un certain comportement rigoureux: "Car si l'enfant est totalement libre dans son expression, il faut une rigueur sur le plan de l'organisation; sinon c'est l'anarchie".

Voici de la part de l'agent coopérateur un comportement directif qui a ses racines dans une attitude centrée sur la capacité et le besoin du s'éduquant d'apprendre par lui-même, d'exploiter ses ressources selon des objectifs élaborés par lui.

Ainsi, l'enfant a le droit de peindre ce qu'il veut, mais pas n'importe comment, pas en gênant les autres; il apprend à vivre en société. En plus, l'outillage est collectif et l'enfant n'emporte jamais son tableau à la maison... "Si l'on veut qu'il s'exprime vraiment, il ne faut pas le laisser emporter son travail chez lui parce qu'alors il valorise le tableau au lieu de l'acte créateur; il peint en vue de plaire au lieu de créer pour lui-même. Dès l'instant où l'on porte un jugement sur son tableau, il se sent obligé de plaire, et n'est plus lui-même".

Comme l'éducateur n'intervient pas dans le processus de création, le contact permanent qu'il entretient avec l'enfant se manifeste par une multitude de petits détails: il boutonne un tablier, lace une chaussure, replace un col, montre qu'il participe au travail et qu'il est très attentif.

Une responsabilité aussi importante exige des gens formés: "S'improviser éducateur équivaudrait à s'improviser chirurgien; on n'a pas le droit de jouer dans un domaine aussi grave, de déformer et de déséquilibrer les enfants, de leur enlever la possibilité de s'exprimer en leur disant, par exemple: "Tu n'as pas fini ton dessin".

M. Stern expose ensuite les caractéristiques que l'on demande aux personnes intéressées à devenir éducateur: "Etre le plus pur possible, c'est-à-dire, ne pas avoir de préjugés; être très épanoui et capable d'entrer en relation avec les autres; et ne pas être artiste, car l'artiste n'est pas assez neutre face à la création des autres, il est prisonnier de sa conception esthétique et influence ses élèves".

L'expérience d'apprentissage authentique du s'éduquant peut être facilitée dans la mesure où l'agent coopérateur est authentique dans ses relations avec le s'éduquant.

Le professeur forme une trentaine d'éducateurs par année à l'école qu'il a fondée (Ecole de praticiens d'éducation créatrice) et où sont offerts

des cours théoriques portant sur les mécanismes d'expression et des stages pratiques d'observation à "l'Académie du Jeudi" qui reçoit une quinzaine de personnes, enfants et adultes.

L'atelier est le seul endroit où, échappant à l'emprise du monde extérieur, l'enfant peut être lui-même et s'affirmer face à la génération de ses parents, de ses professeurs. M. Stern le compare à une "cale sèche" où l'on prépare l'enfant à vivre dans le monde, à affronter toutes les situations sans heurt, où on le fortifie.

Le s'éduquant possédant en lui-même toutes les ressources nécessaires pour sa croissance, il s'ensuit que le rôle propre de l'agent coopérateur c'est de permettre l'actualisation de ces ressources, c'est de faire passer à l'état de besoins perçus et dynamiques les capacités latentes et non perçues qui sont dans le s'éduquant; en d'autres termes c'est de faciliter l'expérience d'apprentissage authentique.

C'est à l'éducateur de créer, on l'a vu, un climat où l'enfant se sent libre et peut entrer en relation harmonieuse avec les autres; car la relation enfant-éducateur ou enfant-enfant n'est pas basée sur la critique ou sur la compétition; chacun est un observateur neutre, un témoin et non un juge. L'enfant ne subit pas les autres, il les accepte.

Ce micro-univers idéalisé ne porte-t-il pas plutôt l'enfant à la révolte

quand il revient à la réalité qui l'entoure? "Il vaut mieux que l'être se révolte au lieu de subir son entourage, si l'on veut que la société évolue. Je crois que l'être créateur est capable d'affronter avec force tous les problèmes, au lieu de les contourner".

"J'ai pu remarquer que les personnes qui ont fréquenté l'atelier réagissent maintenant contre le laisser-aller, demandent la perfection, ne supportent pas le désordre et sont très exigeantes envers elles-mêmes. Je crois que dans la société, elles créeront l'ordre autour d'elles, et agiront sur leur milieu, au lieu de se révolter".

Selon le spécialiste, les enfants acquièrent cette force de caractère en prenant conscience de leurs capacités; et il parle du système scolaire compétitif qui brime l'enfant, le rend anormal, considérant que seul l'enfant primitif est normal... "Il ne suffit pas d'opérer des réformes scolaires; elles ne donnent rien. C'est une révolution qu'il faut: une nouvelle institution qui remplace l'école et que l'on invente selon les circonstances et les groupes". Le rôle de cette nouvelle institution serait d'informer, de rendre curieux, de donner des méthodes de travail, de recherche, pour que "les gens aillent s'informer eux-mêmes".

Mini-prototype 14:

Le Quatuor du nouveau jazz libre au Québec.

(notre réf. doc. no 503)

Opération Départ (Montréal)
2 décembre 1969

Un "mini" d'expression musicale, un "mini" rempli de vie et de sons, voilà le Quatuor du nouveau jazz libre du Québec.

Ce Quatuor original incarne dans le domaine musical des attitudes rénovatrices -- voire révolutionnaires -- qui peuvent nous inspirer dans l'élaboration d'une pensée créatrice en éducation permanente.

Voici quelques particularités de l'expérience du Quatuor qui ont, à nos yeux, une certaine portée dans le domaine qui nous intéresse: la théorie de l'éducation.[1]

1- Nos données concernant le Quatuor du nouveau jazz libre du Québec sont tirées d'un article de La Presse: Jacques Larue-Langlois, "Les sons angoissants du nouveau jazz libre du Québec", Perspectives (La Presse), 10 mai 1969.

1.- Le Quatuor et sa musique sont d'abord et avant tout en rupture avec le système traditionnel:

. "C'est par la négation que notre musique se définit le mieux, le refus des structures imposées, la libération des formes préétablies".

- Dans le domaine qui nous intéresse nous dirions: c'est par le refus d'une conception traditionnelle de l'éducation que notre modèle se définit le mieux, le refus de structures autoritaires imposées, la libération des formes désuettes de la pédagogie.

. "Le jazz libre fait partie de ces efforts que déploie l'homme moderne pour résister à l'embrigadement, à la standardisation, à l'esclavage de la machine et du système."

- Ce qui est dit, ici, du jazz libre, nous le dirions de l'éducation.

2.- Les membres du Quatuor sont profondément authentiques dans leur jeu:

. "Trente ans, grand efflanqué, barbe à la Jésus parsemée de poils gris, il (Yves) parle comme il joue: du plus profond de lui-même".

. "Je (Guy) fais de la musique avec mes bras, mais ceci est une extension de ma personne".

- Le fruit de l'éducation, dirions-nous, c'est une personne authentique, dont le comportement, la parole et l'intérieur sont en harmonie.

3.- L'expression créatrice constitue la manifestation idéale du dynamisme vital:

. "L'idéal pour moi (Yves), c'est que chaque pièce que l'on joue soit de l'improvisation de la première à la dernière note: c'est une grande responsabilité d'être spontané à ce point..."

4.- Le travail s'organise dans le respect des personnes et de leurs intérêts:

. "Etant donné qu'on est quatre, la meilleure chose qu'on puisse faire, c'est de travailler ensemble, en respectant chaque individu, qui peut apporter à tous des idées nouvelles".

. "Les décisions se prennent en groupe; le travail non musical est partagé: l'un s'occupe des finances, l'autre des contrats, un troisième des relations extérieures, etc., selon les dispositions et les intérêts de chacun".

5.- Le chef d'orchestre est un agent coopérateur:

. "La formule même du Q.N.J.L.Q. implique l'égalité absolue; Jean, modérateur et un peu l'âme du groupe, n'est cependant pas le leader".

. "L'organisation démocratique remplace l'habituelle structure autoritariste: chef d'orchestre et musiciens (dans le domaine de l'éducation on dirait: professeur et étudiants). Dans cette structure habituelle, la sonorité du groupe (le processus éducatif) est souvent fonction de la conception du chef d'orchestre (du professeur) plus ou moins imposée à ses musiciens (à ses étudiants) dont le rôle se limite plus ou moins à l'accompagnement (dont le rôle se limite à la réception passive)".

6.- Les instruments sont pour le musicien des moyens d'expression, de création, de communication:

. La musique pour le groupe "est un mode d'expression à la fois individuel et collectif, par l'entremise d'instruments de musique traditionnels et en fonction de critères positifs très précis qui font que notre musique, non seulement en est, mais est aussi du jazz".

- De même, dans l'expérience d'apprentissage, les appareils que fournit la technique doivent être des outils au service du s'éduquant dans les "mélodies" éducatives où s'exprime son dynamisme vital.

7.- Des objectifs perçus et valorisés inspirent le quatuor et dans son orientation et dans ses activités de création.

. "Le groupe est parti d'un sentiment commun: leur écoeurement de jouer de la musique commerciale de danse et d'accompagnement et d'un désir commun: celui de s'exprimer librement dans le cadre de structures musicales et sociales

nouvelles qui leur permet la plus grande liberté possible".

. "A partir d'éléments simples, de deux sons par exemple, je (Guy) tente de bâtir une pièce à l'aide du magnétophone: tout est dans le mixage. J'ai besoin cependant d'un début et d'une fin très précis: le danger est de se laisser aller et de ne déboucher sur rien. Il ne faut pas perdre tous les éléments et en faire une simple salade sans queue ni tête".

- Il en est de même en éducation. C'est à partir d'objectifs perçus et valorisés qu'un s'éduquant choisit une voie générale et entreprend des activités éducatives particulières.

8.- L'expérience musicale du Quatuor, axée sur l'épanouissement désintéressé du dynamisme créateur, est en contradiction avec la société actuelle de consommation.

. "Tout ça, c'est bien beau, mais encore faut-il pouvoir gagner sa vie. Or, il est de notoriété publique que les membres du Quatuor ont le plus souvent joué pour la gloire, mais à peu près sans rémunération. Il vaut mieux ne pas parler de ce qu'ils gagnaient à l'Atelier de Jazz, à leurs débuts. On sait que, durant les six semaines où ils jouèrent à l'Association espagnole, rue Sherbrooke, ils ne vécurent que de la générosité de leur public, à partir d'une contribution facultative. Il est bien évident que les expériences les Evénements de Serge Lemoyne et des Concerts-projections de Lucille Harrash ne furent que des expériences artistiquement très stimulantes mais financièrement nulles, de même que la participation du Quatuor à tous les spectacles, à Montréal et en province, de la série Poèmes et chansons de la résistance".

- Une éducation centrée prioritairement sur l'actualisation des potentialités de la personne pourrait difficilement, elle aussi, survivre dans un système social soumis aux impératifs économiques.

Mini-prototype 15:

Le projet d'Allan McDougall en organisation communautaire au Nouveau-Mexique (USA).

(notre réf. doc. no 487)

Opération Départ (Montréal)
6 novembre 1969

Le texte suivant est tiré d'une conférence de Fernand Dansereau au colloque sur les communications sociales (Amos, 1969).[1] Il concerne un projet d'organisation communautaire **réalisé par Allan McDougall aux** États-Unis. Il est un excellent exemple de l'utilisation de l'outil (cuisse) telle que le préconise le modèle d'éducation permanente élaboré par notre équipe.

Le texte est très suggestif et exige peu d'explications. Relevons seulement les points suivants:

1.- Le s'éduquant est réalisateur et non spectateur. L'outil est vraiment entre les mains du s'éduquant. Il est manipulé par lui et pour ses objectifs à lui.

2.- Les seules exigences de l'outil sont strictement d'ordre technique.

3.- C'est au moment même où l'outil n'est que technique au point de départ qu'il provoque - car il s'agit d'une provocation - un cheminement auto-éducatif. Le s'éduquant est obligé de trouver sa façon à lui de se servir de l'outil.

1- Fernand Dansereau, "Les communications régionales", conférence au Colloque sur les communications, (Amos, 1969), texte dactylographié, 38 pages.

4.- Ce cheminement aboutit à, ou passe par, une prise de contact du s'éduquant avec lui-même-en-situation (dans son milieu).

Voici l'exposé de Fernand Dansereau.

Allan McDougall était ce que l'on appelle, aux Etats-Unis, un "community worker". Il travaillait dans le cadre du programme de "guerre à la pauvreté" auprès des populations défavorisées du Nouveau-Mexique. Il eut l'idée de donner des caméras 8mm et un peu de pellicule, à quelques personnes et de leur demander de faire un court film sur leur milieu, au lieu de constituer le traditionnel comité de citoyens. Il constata que la prise de conscience et le changement générés de cette manière étaient plus rapides, plus profonds et plus radicaux que ceux qui pouvaient résulter de méthodes habituelles.

Tout se passait comme si le fait d'avoir à fixer sur un support technique dans le cadre limité d'un viseur de caméra, une perception de la réalité, obligeait la personne à revoir sa conception des choses, à faire de nouveau le tour de toutes les informations la concernant, à laisser remonter en surface un savoir enfoui. McDougall fit en effet l'hypothèse que les défavorisés savent très bien où ils se situent dans le monde; mais que cette conscience est réprimée, oubliée, parce qu'autrement il serait intolérable de vivre quotidiennement. Le fait d'avoir à faire un film, levait la dalle de plomb pesant sur la conscience, et permettait au caméraman-amateur de prendre un contact plus étroit et certainement engageant avec lui-même et son milieu.

Le montage de la pellicule tournée jouait par la suite un grand rôle. L'obligation d'avoir, à partir d'une certaine banque de métrage tourné, à analyser l'information, à la structurer en vue d'un message concis, semblait entraîner dans la psychologie de la personne, un cheminement analogue, à savoir que celle-ci se trouvai'

à devoir fixer un nouveau comportement par rapport à la conscience acquise. Ce comportement s'approchait davantage du réel par suite du travail fait et trouvant plus facilement à s'ajuster au travers des manipulations techniques du milieu utilisé.

Peu importait par la suite que le film soit bon ou mauvais, encore que l'expérience d'un vrai succès dans pareil milieu est en soi révolutionnaire. Mais ce qui compte bien davantage c'est le processus lui-même. Ainsi le cinéma-amateur se révèle déjà comme un outil étonnant de communication avec soi-même et son milieu, quand on le prend, non plus par le bout du spectateur, mais par le bout du réalisateur. (Dansereau op. cit., p. 23-24).

Mini-prototype 16:

St-Jérôme: Fernand Dansereau

(notre réf. doc. no 495)

Opération Départ (Montréal)
13 novembre 1969

L'expérience cinématographique de Fernand Dansereau, à St-Jérôme,[1] à l'instar de l'expérience McDougall (**Mini-prototype** no 15) est un exemple de l'utilisation d'un outil (caméra et film) selon une **technique conforme** au modèle de l'équipe. Ici, l'outil est utilisé **dans un contexte différent et d'une façon différente**, ce qui rend l'exemple intéressant par comparaison avec le cas McDougall.

On demande à Fernand Dansereau "de faire un film sur St-Jérôme, c'est-à-dire un groupe de 35,000 personnes, en portant attention tout spécialement aux attitudes des **individus** et des institutions aux prises avec une crise de changements accélérés".

Il s'agit d'une expérience différente de celle de McDougall sur au moins deux points:

1- Fernand Dansereau, "Les communications régionales", conférence au Colloque sur les communications, (Amos, 1969), **texte dactylographié**, p. 25-29. Les citations qui apparaissent dans le présent texte sont tirées de cette conférence.

1.- Tandis que Ackoungali travaillait avec des petits groupes, Dansereau travaille dans un cadre beaucoup plus large (communauté de 35,000 personnes).

2.- Le mode de participation à la réalisation du film est différent: tandis que dans le projet Ackoungali le stagiaire était réalisateur, ici les stagiaires (1'-20 leaders) participent à la réalisation du film en donnant du feed-back au cinéaste, qui, lui, assure le côté "technique" de l'aventure.

Voici quelques données concernant les deux temps (réalisation et diffusion) de l'expérience de St-Jérôme.

I.- La réalisation du film (9 mois de tournage et de montage):

A. Traits caractéristiques:

. Les leaders tiennent des réunions régulières de discussion tout au long du tournage et du montage.

. Le droit de véto est accordé à tous les leaders (sauf aux hommes politiques).

. "Le fait de se promener avec une caméra pendant plusieurs mois dans cette ville, posant sans cesse les mêmes questions aux interlocuteurs les plus divers, créait de soi un réseau de communication. Autour du film, se rassemblaient les différents groupes sociaux de la ville, du moins par certains de leurs représentants. Sans qu'ils démissionnent nécessairement de leurs conflits, ils étaient forcés de se parler et d'envisager ensemble certains problèmes".

. "Ils étaient bien forcés de s'écouter les uns les autres sur l'écran. Critiquant notre travail, nos perceptions, ils étaient également forcés de mettre en commun leurs intuitions, de verbaliser les préjugés qu'ils pouvaient entretenir, d'essayer collectivement de rechercher l'information vraiment pertinente".

. "Cette exigence (droit de véto) n'est pas loin de celle que posérait l'obligation d'élaborer démocratiquement une politique de développement collectif".

B. Conceptions éducatives impliquées:

. L'outil (la caméra) sert à établir la communication entre les personnes et favorise l'apprentissage des échanges inter-personnels.

. L'outil (le film) aide les personnes à mieux symboliser leurs expériences et favorise la recherche de l'information.

. Ce n'est pas le technicien de l'expérience qui a le dernier mot à dire (droit de véto), mais les personnes directement concernées (les leaders).

2.- La diffusion du film:

A. Traits caractéristiques:

. Les leaders prennent en charge la diffusion du film.

. Les visionnements sont accompagnés de discussions.

. On utilise 27 films satellites pour la réflexion et la recherche.

B. Conceptions éducatives impliquées:

a) Le film joint à la discussion constitue une technique qui favorise une meilleure perception des choses, une meilleure approche des problèmes.

. "Les discussions permettent aux personnes réelles et individuelles que sont ces spectateurs, de contester le message global qui s'en dégagerait, de discuter de tel ou tel aperçu, et enfin d'intégrer librement les perceptions qui leur apparaîtraient justes".

. "Le film terminé, objet de diffusion, restait pourtant un outil de communication. Ces discussions d'après visionnement, non seulement permettaient une consommation plus vivante du cinéma, mais tendaient à créer entre les gens des liens neufs et fonctionnels par rapport aux problèmes du milieu".

. "Les films satellites permettent de vérifier en détail, telle ou telle information contenue dans le film principal. On peut grâce à eux contester sérieusement l'oeuvre elle-même ou certaines de ses parties. On peut au fond refaire soi-même, chaque fois, son propre film, en additionnant les visionnements des satellites que l'on veut. Et cette recherche n'est pas vaine, puisqu'elle procède des questions que les spectateurs charrient déjà en eux-mêmes et dont ils retrouvent l'amorce dans le document".

b) En acceptant sa fonction de service, l'auteur considère

teur n'en est pas moins créateur. Voici, à ce sujet, une réflexion de Dansereau.

. "Permettez-moi de vous faire une confidence qui est un peu en dehors du sujet: dans ce genre de travail, le cinéaste ne perd rien. J'avais oublié en entreprenant St-Jérôme à la fois mes intentions esthétiques et le goût traditionnel qu'on éprouve en ce métier, de jeter (j'allais dire diffuser) ses tripes sur l'écran. Pourtant le film terminé, je me retrouve à la fois satisfait sur le plan esthétique et sur le plan de mon expression personnelle. Loin de perdre, j'ai l'impression d'y avoir gagné. Et je commence à me demander si une ouverture de relation à travers les médiums, ne stimule pas la créativité plutôt que de l'emprisonner".

Mini-prototype 17:

Opération Départ (Montréal)
17 décembre 1969

"Learner-Controlled Instruction":
technique nouvelle.

(notre réf. doc. no 511)

"a marvelous and revolutionary change for the better in education"

"high quality at the lowest possible cost, and with the greatest possible speed"

Ces deux citations sont tirées d'un article de Nate A. Newkirk, "Innovation in Teaching - Why Industry leads the Way", Computers and Automation, October 1968 (pp. 45-48-53). Elles s'appliquent à une technique d'apprentissage appelée "L.C.I." ("Learner-Controlled Instruction").

La technique L.C.I. a été élaborée et utilisée en Californie en 1961; puis elle s'est répandue au Nigéria en 1964, en Belgique en 1966, et au Canada en 1966.

On s'en est servi dans l'entreprise. L'employé est retiré de son emploi pour la période de l'apprentissage. Il s'agit de "recyclage", de "perfectionnement", de "reconversion", selon le cas (et le point de vue).

Aperçu de cette technique

1.- Chaque étudiant reçoit une liste détaillée des "objectifs de l'apprentissage" ainsi qu'une description de la banque de ressources à sa disposition (livres, **lectures, références, instruments**, etc.). Il est encouragé à observer, à expérimenter, à pratiquer.

2.- On lui dit avec précision comment il peut évaluer le chemin parcouru et comment il peut évaluer s'il a atteint les "objectifs de l'apprentissage".

3.- Un professeur est toujours disponible, prêt à donner des réponses spécifiques à des questions spécifiques.

4.- On dit enfin à l'étudiant qu'il pourra retourner au travail aussitôt qu'il aura atteint les "objectifs de l'apprentissage".

5.- Ce sont les seuls éléments structurants posés au point de départ. Aucun cours, aucune échéance.

6.- L'étudiant élabore lui-même le rythme, l'instrumentation, et l'itinéraire de son apprentissage.

a) Il travaille quand il veut. Les échéances sont fixées par l'étudiant lui-même. Il n'y a aucune limite de temps.

b) Il travaille comme il veut. Il a un éventail d'instruments à sa disposition (banque de ressources).

c) Il choisit le point de départ. Puis il crée la séquence qui lui convient.

7.- Rôle du professeur:

a) Il est disponible: en rapport constant avec les étudiants.

b) Il énonce clairement les "objectifs de l'apprentissage" et les critères d'évaluation.

c) Il crée et rend accessible la banque de ressources.

d) Il possède une solide compétence dans la discipline concernée.

Hypothèses impliquées

De cette pratique se dégagent les hypothèses suivantes:

1.- L'étudiant est le seul à pouvoir élaborer son cheminement (point de départ et séquence) étant donné que lui seul sait où il en est rendu, lui seul connaît ses besoins.

2.- Chaque étudiant a un rythme qui lui est propre. Le fait de pouvoir respecter ce rythme est une source de satisfaction.

3.- Le professeur est un agent coopérateur, au service de l'éduquant.

Mini-prototype II:

Le phénomène HIPPY

(notre réf. doc. no 500)

Opération Départ (montréal)
27 novembre 1967

1.- Préparé par la génération BEAT des années '50, le mouvement HIPPIE des années '60 fait partie du "YOUTHQUAKE" (littéralement: tremblement de jeunesse), véritable tempête sociale contre "l'inhumaine rigidité" de la société occidentale, révolte des valeurs personnelles contre les structures établies.

Le "monde adulte" et ses valeurs	Les "jeunes" et leurs valeurs
monde arriviste tendu et volontaire	monde intériorisé personnel et existentiel
agressivité possessivité hypocrisie	amour authenticité
le faire	l'Être
mode analytico-scientifique	mode intuitif-poétique

2.- Le mouvement HIPPIE est né aux ETATS-UNIS. Mais il a entraîné des mouvements analogues dans plusieurs pays de sorte qu'il s'agit d'un courant mondial.

3.- Ce vent souffle au Québec actuellement. Il fait partie des courants qui animent la jeunesse québécoise.

4.- De ce mouvement (mouvement hippie américain) est sorti un langage nouveau, porteur de valeurs nouvelles. Élaboré au creuset d'une quotidienneté vécue autrement, ce langage implique des nouveaux rapports à soi-même, aux autres et au monde.

5.- Ce langage rencontre à bien des égards le discours de notre équipe. Les termes sont différents mais l'esprit est le même.

6.- Le présent document considère quelques échantillons de ce langage. La première partie du document comporte les éléments centraux du langage hippie (ce sont presque les "slogans" du mouvement HIPPIE), qui sont aussi des éléments du discours de notre équipe. La deuxième partie comporte des extraits du langage hippie regroupés sous certaines catégories de notre conception de l'éducation.

Les textes hippies sont tirés de deux livres:

Paul Muller, (traducteur) Le livre rose du hippy. s.l.: Union Générale d'Éditions, 1968, sans pagination.

Jerry Hopkins (éditeur). The Hippie Papers. Coll. "Signet books", New-York, 1968, 224 pp.

I. Le langage hippie et ses implications éducatives.

Le langage hippie implique des perceptions de l'être humain et de son agir qui s'apparentent à la conception personnaliste que notre équipe prône en éducation.

A. Aphorismes hippies:

1.- I am a human being.
Handle with care.
Do not fold, spindle or mutilate.

Je suis un être humain.
Manipulez avec soins.
Ne pliez pas. Ne perforez pas. Ne mutilez pas.

2.- The only way out is in.

La seule façon d'en sortir, c'est par l'intérieur.

3.- TURN ON, TUNE IN → DROP OUT / FREE OVER

S'éveiller, se brancher → Se retirer / Courir

4.- Do everything. Be what you are. If you don't know what you are, find out.

Fais tout vrac. Sois toi-même. Si tu ne sais pas qui tu es, cherche.

(Voir la p. 7 et suivre)

B. Commentaires:

1.- Ces aphorismes expriment une attitude fondamentale chez le hindou. Pour celui-ci, la réponse aux problèmes humains, individuels et collectifs, se trouve en soi. La seule façon de sortir du marasme actuel de la société occidentale, c'est d'entrer en soi, de se connaître, de se retrouver soi-même. Il ne s'agit pas toutefois de tout réduire à l'individu. Cette replongée en soi-même peut et doit entraîner à la fois des solutions individuelles et des solutions collectives. Ainsi le mouvement HIPPIE a débouché sur la formation de communautés, sur l'action politique (violente ou non-violente), etc.

Ce qu'il faut ici retenir c'est l'importance que prend le retour sur soi-même, la replongée en soi-même: au coeur de son dynamisme vital, dirait notre équipe.

Face à la situation actuelle, nous affirmons l'utilité de baser la "réforme de l'éducation" au Québec sur un tel modèle "personnaliste". En d'autres termes, pour l'équipe, une façon d'aborder le problème de la "réforme de l'éducation", c'est de faire en sorte que le phénomène éducatif soit porté au coeur de la personne. D'où, le concept de s'éduquant, et sa position centrale dans notre conception.

Le [s'] dans "s'éduquant" indique que c'est par l'intérieur qu'on va en sortir.

2.- TURN ON — S'éveiller, se mettre en branle, faire émerger le "life spirit"; nous dirions le dynamisme vital. } condition fondamentale du devenir du s'éduquant

TUNE IN — Se brancher: c'est l'appréhension du monde extérieur } APPREHENSION

Deux moments du DEVENIR du s'EDUQUANT

DROP OUT / TAKE OVER — C'est l'action sur le monde extérieur. Par rapport aux structures établies, cette action peut être un retrait ou une occupation - deux options que l'on retrouve dans le milieu québécois. } ACTION

3.- **FAIS TON TRUC. SOIS TOI-MEME.**

La forme pronominale du terme d'éduquant indique que l'acte éducatif doit être d'abord et avant tout le "truc" du s'éduquant et non celui des professeurs ou des administrateurs. Le s'éduquant est le seul compétent lorsqu'il s'agit d'élaborer son cheminement éducatif.

4.- SI TU NE SAIS PAS QUI TU ES, CHERCHE.

L'agencement des éléments du processus

éducatif doit créer cette exigence c'est-à-dire maintenir le s'éduquant dans un état de s'éduquant.

Ainsi le fait d'être centré sur le s'éduquant n'implique pas de la part de l'agent coopérateur un parti-pris de non-directivité. L'agent coopérateur peut être très directif face au s'éduquant afin que celui-ci s'engage dans une démarche qui lui soit propre c'est-à-dire qui lui permette d'élaborer et, par là, de "découvrir", son "truc" ("his own thing").

II. Le langage hippie et ses catégories

A propos de la plupart des concepts qui entrent dans notre modèle d'éducation permanente nous pourrions relever un certain nombre de citations hippies. Voici quelques exemples.

HAPPENING ÉDUCATIF

éducation

"Let's make art an environment". (Hopkins p. 1[illegible])

importance de l'environnement
dans le phénomène éducatif

éducation importance du s'éduquant

"Pour moi, l'art, c'est ce que je fais, à l'instant où je le fais." (Muller p. 40)

éducation

"L'art est la description d'une expérience, des réactions internes, d'un état de conscience. Chacun d'entre nous est un artiste lorsqu'il communique ses expériences personnelles." (Muller p. 34)

étudiants

école professeurs

"Le vieux théâtre, qui était composé d'une minorité égoïste d'acteurs et d'une majorité de spectateurs passifs, est mort. Le nouveau théâtre prendra modèle sur les **"be-in", qui indiquent le chemin à** suivre. Il se révèle comme une sorte d'événement, un mélange de **"be-in" et de happening. La barrière entre les acteurs et le public** est en train de fondre." (Muller p. 43)

éducatif

étudiant (s'éduquant) professeurs (agent coopérateur)

TEMPS EDUCATIF

"Having discovered late that all I have to sell is my time, I have bought back my rights and here I am—emancipated!...

Being free is very full of obligation. Now there is time to do all

the things I said time would not allow. Time to use to work and grow in work, to mold, to fit, to shape the form of days, time to talk and listen on the same occasion. Time to see where I am, leaving the blinding goal unfixed, time to note each passing item, my God, even time to walk!" (Hopkins p. 18-19)

EMPATHIE	"... feeling out the tone of where he's threatened by you, and where he's opened to you..." (Hopkins p. 154)

AUTHENTICITE	"say it like it is". (Hopkins p. 208)

L'AGENT COOPERATEUR

agent coopérateur

"Von Meier[1] believes that the Teacher should make the student aware of the nature of art and make it part of his personal environment..." (Hopkins p. 160)

éveiller

centré sur le s'éduquant

1- Professeur d'Histoire de l'art à UCLA (University of California, Los Angeles).

TECHNIQUES ET OUTILS

"In his classes he (Wes Heler) has blended the past with the present by presenting Andy Warhol in the classroom, opening an art exhibition with a freakout, playing Otis Redding recordings, reading in class the poetry of John Lennon and such prose work as "Summerhill" and the "Kandy-Kolored Tangerine-Flake Streamline Baby". (Perkins p. 169)

CONTRAINTE "POSITIVE"

Holiday Commune est une communauté de hippies en Californie. Il s'agit d'un effort collectif pour créer un environnement - un temps et un espace - qui soit propre aux membres de la communauté et qui les respecte. Ce respect de chacun des membres n'exclut pas toute forme de contrainte, ainsi qu'en témoigne ces paroles d'un leader de la communauté:

> "Dans une communauté hippie idéale, il n'y a qu'un seul principe valable: faites ce que vous voulez, comme vous l'entendez. Mais si votre truc consiste à ne rien faire du tout pendant que les autres travaillent autour de vous, il est grand temps que vous changiez ou que vous partiez". (Galler p. 20)

CRITIQUE du SYSTEME

En général

"What The System calls organization — linear organization — is a systematic cage, arbitrarily limiting the possible."

créativité

contraintes arbitraires

En éducation

Von Moier: "The administration here (UCLA) has no real concern with education. They keep a close guard on the students and hold convocations to siphon off future challenge." (Hopkins p. 170)

école - entreprise de contrôle social

"réforme de l'éducation"

Certification
examen
diplôme

"What we have here is the self-perpetuating cliche that a kid without a college degree can't get a good job so employers insist on simple, rational intelligence. Common sense should tell anybody that the ability to think is not necessarily related to the ability to learn a lot of meaningless facts and pass a series of exams. Particulary as the set of acceptable facts is liable to change from time to time and place to place". (Hopkins p. 170)

Mini-prototype 19:

Imaginons un Département idéal des sciences de l'éducation...

(notre réf. doc. no 550)

Opération Départ (Montréal)
15 février 1971

Le **Mini-prototype** suivant est tiré d'un travail **d'un membre de l'équipe sur l'évaluation.**[1] Après avoir exposé des notions, des définitions et des principes, il entreprend d'illustrer sa pensée en imaginant un département idéal des sciences de l'éducation. Voici la description du cheminement d'un étudiant inscrit à ce département imaginaire.

IMAGINONS UN DEPARTEMENT IDEAL DES

SCIENCES DE L'EDUCATION

1.- Nous supposons que cet étudiant est inscrit à la licence d'enseignement dans un Département des sciences de l'éducation, dans un programme qui peut comporter trois ou quatre années d'études.

2.- L'objectif majeur du programme serait le suivant: le s'éduquant a la liberté d'employer son temps et d'organiser son travail durant les trois ou quatre années qui sont à sa disposition pour devenir un agent coopérateur averti et compé-

---

1.- Pierre Angers, "Aperçu sur l'évaluation": document reproduit dans le présent Rapport final, LIVRE V, p. 126-145.

tent. Le Département a pour tâche de créer l'environnement éducatif le plus favorable et le plus stimulant possible pour favoriser chez les s'éduquants un processus éducatif libre, spontané, significatif et créateur. Les programmes d'études sont établis par chacun des s'éduquants et pour leur propre compte. Cette façon de faire repose sur l'hypothèse que le s'éduquant possède les aptitudes et le désir d'apprendre, de se développer comme personne, d'acquérir une compétence professionnelle. Le programme de chaque s'éduquant comporterait une large part d'auto-critique et d'auto-évaluation, ainsi que d'évaluation objective.

3.- Les objectifs du programme demanderont au s'éduquant, durant les trois ou quatre années de sa formation, de fournir des indices, qui, accumulés jusqu'au terme des études, deviendront la preuve que le s'éduquant est capable et qu'il est en voie de devenir un agent coopérateur compétent dans la discipline qu'il a choisi de maîtriser; un agent coopérateur averti, attentif aux autres personnes, empathique et formé aux relations humaines; un agent coopérateur capable de faciliter chez autrui l'expérience d'apprentissage; une personne-ressources, apte à communiquer l'information lorsqu'elle lui est demandée; un éveilleur inventif, capable et désireux de communiquer son expérience, ainsi que de stimuler l'intérêt, la curiosité et le goût d'apprendre chez le s'éduquant; un agent coopérateur devenant un professionnel avisé et responsable.

4.- Par quels moyens, de quelle manière construire progressivement cette preuve?

5.- A mon sens, par un éventail illimité de formes d'évaluation souples et diversifiées, utilisant une grande variété de moyens et d'instruments, de situations et de modalités. Ces formes d'évaluation combinant auto-évaluation et évaluation objective, comprendraient des travaux écrits, des participations à des groupes de discussion, des rencontres avec des agents coopérateurs du Département, des autres départements de l'université et des autres universités; des rapports de voyages, de

visites et de séjours à l'étranger; des rapports de stages accomplis dans des établissements scolaires, des rapports de coopération faite en association avec des agents coopérateurs ou avec des condisciples, etc. Ces formes d'évaluation s'étendraient sur toute la durée de la période des études. L'évaluation objective finale se présenterait comme la synthèse des éléments recueillis et accumulés tout au long de la période des études. Il y a intérêt à détailler ces données d'ensemble.

6.- Le s'éduquant est libre de suivre les cours donnés dans le Département des sciences de l'éducation et dans les autres départements de l'université; d'utiliser les laboratoires, les bibliothèques, les équipements des autres universités, les ressources et équipements qui existent dans le milieu. La seule limite qui existe est que, en plusieurs de ces cas, autorisation doit être obtenue des professeurs ou des responsables de ces ressources.

7.- Les ressources qui existent dans la société (le milieu) sont aussi importantes que les ressources concentrées à l'université. Le s'éduquant pourrait souhaiter voyager et visiter d'autres centres où se poursuivent des recherches qui sont de nature à l'aider dans ses travaux. Il se peut qu'il désire observer ou servir dans une école, dans le service social d'un quartier de la ville ou d'un milieu rural; qu'il désire faire un stage dans une usine, un laboratoire, un milieu de travail. Le Département fera tout en son pouvoir pour aider le s'éduquant dans ses démarches en vue d'utiliser ces ressources.

8.- Durant les premières semaines de son séjour au Département, le s'éduquant aura l'occasion de rencontrer dans de petits groupes les membres du Département (et les membres d'autres départements s'il le désire). Ces rencontres fourniront l'occasion pour chaque membre du Département de faire connaître au s'éduquant le champ de leurs intérêts et de leurs travaux, les recherches qu'ils poursuivent, l'orientation scientifique

et professionnelle de leurs travaux, leurs attentes et leurs projets d'avenir... Le but de ces rencontres sera de fournir au s'éduquant l'occasion d'amorcer une première clarification de ses intérêts et de son champ d'études et de prendre contact avec les membres du Département avec lesquels il est appelé à collaborer durant la durée de ses études.

9.- Le s'éduquant sera appelé, durant les premières semaines de sa présence au Département, à choisir un professeur qui agira comme son répondant, et deux autres membres du Département. Les trois agissant comme consultants que le s'éduquant sera libre de rencontrer au sujet de ses projets et du programme d'études qu'il a la responsabilité d'établir lui-même. Le choix de son conseiller et de ces deux consultants relève entièrement de l'initiative du s'éduquant (il devra toutefois obtenir l'agrément de ces personnes). La tâche de ces conseillers consistera à répondre aux questions que le s'éduquant pourrait leur poser au sujet de ses projets; à informer le s'éduquant des ressources qui existent et qui pourraient lui échapper; à signaler la valeur et les faiblesses dans les projets du s'éduquant; à discuter avec le s'éduquant des possibilités qu'il envisage pour son travail. Mais la responsabilité dernière du programme relève entièrement de la responsabilité du s'éduquant. Les conseillers ne donnent aucune approbation ou désapprobation au programme du s'éduquant; leur tâche est consultative et elle consiste à aider le s'éduquant à enrichir, à améliorer et à élargir le plus possible son programme personnel de travail. Il n'est pas requis que le s'éduquant travaille toujours avec le même groupe de conseillers durant toute la durée de ses études; si les intérêts du s'éduquant changent, s'il veut entreprendre un autre domaine d'études, il lui est loisible de choisir un autre conseiller et d'autres consultants.

10.- Durant les premières semaines de son séjour à l'université, le s'éduquant sera appelé par le Département à élaborer son programme d'études ou du moins une première ébauche de ce programme. Pour accomplir cette tâche, le s'éduquant devra s'informer de façon plus précise des fonctions qui existent dans l'environnement, des exigences du système scolaire actuel et des responsabilités professionnelles qu'il sera appe-

lé à assumer. Il devra aussi s'efforcer de mieux comprendre les objectifs qu'il désire poursuivre en s'engageant à entreprendre des études avec le secteur de l'éducation. Le stagiaire pourrait élaborer son programme seul ou au sein de petites équipes de trois ou quatre stagiaires; il pourrait demander l'aide de son conseiller et solliciter l'assistance de tout professeur qu'il désirerait consulter, soit au Département, soit à l'université, soit dans le système scolaire. Ce programme pourrait être modifié, selon les besoins du stagiaire à mesure qu'il avancera dans ses études.

11.- C'est dans un environnement éducatif qui favorise une très grande liberté de mouvement et dans ce climat de collaboration mutuelle que les stagiaires sont appelés à poursuivre les programmes d'études qu'ils ont eux-mêmes élaborés et que peuvent prendre place les fonctions d'évaluation telles qu'elles ont été décrites plus haut,[2] ainsi que les moyens multiples de les accomplir dans un esprit entièrement positif pour les stagiaires et les agents coopérateurs.

Dans les paragraphes qui suivent, nous allons évoquer quelques-uns de ces moyens, quelques-uns parmi bien d'autres qui pourraient également être imaginés. Toutes les tâches d'évaluation sont liées à des tâches d'apprentissage (sauf l'évaluation terminale).

12.- Le stagiaire pourrait avoir l'idée de s'associer à l'activité d'un enseignant dans une école élémentaire ou secondaire et d'agir comme un assistant d'un agent coopérateur; ou de participer à une expérience nouvelle d'apprentissage dans un CEGEP. C'est une excellente idée; qu'il fasse cette expérience, qu'il s'associe étroitement aux tâches d'un professeur en exercice; qu'il décrive cette expérience, qu'il en fasse l'auto-

---

2- Les pages que rappelle ce renvoi sont reproduites dans le présent Rapport final, LIVRE V, p. 126 et ss.

critique dans un document, dans un rapport écrit. Ce rapport pourrait être soumis et discuté dans un groupe d'étudiants, ou avec les conseillers du s'éduquant. Ce rapport et le contenu des échanges seront versés dans un dossier que le s'éduquant pourra constituer et conserver, dossier qui s'enrichira peu à peu des rapports de tous les travaux du s'éduquant et servira de base pour l'évaluation terminale.

13.- Le s'éduquant voudra peut-être revenir sur sa propre expérience d'élève et d'étudiant alors qu'il était à l'école élémentaire, secondaire ou au Cegep; il y reviendra pour se rappeler ses expériences d'apprentissage, pour réfléchir sur ce qu'il a appris avant d'entrer dans le système scolaire ; sur ce qu'il a appris dans le système scolaire et hors du système scolaire, dans la vie de tous les jours; sur la qualité de ce qu'il a appris, sur la manière dont il a appris. Il réfléchira sur ce qu'il a retenu et pour quelles raisons; sur ce qu'il a oublié et pour quelles raisons; et parmi les connaissances qui lui furent proposées, sur celles qui ont été et sont encore significatives pour lui et sur celles qui n'avaient aucun intérêt; sur les apprentissages qui ont changé sa vie, qui ont favorisé sa croissance comme personne et sur les pseudo-apprentissages qui lui ont peut-être demandé beaucoup de temps perdu, mais n'ont jamais marqué sa personne ni changé son comportement; sur ce qu'il aurait eu le désir et la capacité d'apprendre, mais qu'il n'a pas eu l'occasion de faire. Il voudra peut-être explorer plus longuement cette expérience d'apprentissage toujours poursuivie, qui tisse la trame de sa vie; expérience qu'il a vécue dans les difficultés ou dans la joie, expérience qu'il vit depuis sa première enfance, en partie dans les salles de cours, en partie (et sans doute la plus importante) dans sa famille et dans la rue, au cinéma et devant l'écran de TV, dans des voyages, dans des groupes spontanés d'amis, parmi des camarades de son âge ou avec des groupes d'adultes, --apprentissages qui se poursuivent encore durant son séjour au Département. Il voudra explorer les divers aspects de cette immense expérience, enfouie en lui mais qu'il possède réellement et qu'il lui est possible de retrouver, non seulement pour se mieux connaître mais aussi pour prendre une conscience plus vive de ses démarches personnelles d'apprentissage et des manières fécondes ou infructueuses dont il s'est pris pour apprendre, des méthodes utiles ou infructueuses qui lui furent conseillées par ses anciens maîtres.

14.- Cette réflexion, poursuivie durant des semaines ou des mois, de façon continue ou intermittente, pourrait faire l'objet d'une rédaction prenant la forme d'un mémoire ou de courts écrits; elle contiendrait la description de ces expériences, de l'ennui ou de la joie qui les a accompagnées; elle contiendrait une réflexion plus ou moins poussée (selon les goûts du s'éduquant) sur ces expériences, réflexion poussée dans la direction de la psychologie ou dans la direction de l'épistémologie. A cette occasion, le s'éduquant ressentira peut-être le besoin d'amorcer des études de psychologie ou d'épistémologie dans un autre département de l'université. Le s'éduquant ferait une auto-évaluation de ces expériences, retenant particulièrement les changements qu'elles ont produits en lui, dans sa vie, ses attitudes et ses comportements; retenant comment, au cours et par le moyen de ces expériences, sa personnalité s'est construite peu à peu, au cours des jours et des années, souvent de façon imperceptible, dans ce processus permanent. Ces écrits pourront donner lieu à des échanges avec ses conseillers, avec d'autres étudiants, favorisant ainsi des prises de conscience ou des approfondissements grâce à des évaluations.

15.- Le s'éduquant devrait s'efforcer de faire de son programme d'études une expérience d'apprentissage authentique, une expérience personnelle d'éducation. Dans ce but, il ne devrait pas se contenter de suivre des cours, de procéder à des enquêtes ou à des études théoriques, de lire les ouvrages recommandés. Il devrait réfléchir, en cours d'études, sur sa manière personnelle d'apprendre, sur les obstacles qu'il rencontre en lui ou autour de lui, sur les conditions favorables à son apprentissage, sur les attitudes et les comportements des parents coopérateurs à son égard, sur les avantages et les inconvénients de ces attitudes. Cette expérience devrait se poursuivre de façon continue durant les trois années en de petits groupes réunissant des s'éduquants et des parents coopérateurs. Cette expérience et cette réflexion auraient pour but de transformer en apprentissage authentique toutes les activités et les études poursuivies au Département; et en outre de vérifier quelle est la nature de l'apprentissage, quelle est sa portée sur les attitudes du s'éduquant et dans quelles conditions il doit être vécu pour favoriser le développement de la personne. Le s'éduquant rédigera ses réflexions personnelles sur son expérience.

16.- Il se peut que le s'éduquant veuille entreprendre une étude théorique sur un sujet particulier de l'éducation des adultes, v.g. sur la confection des programmes, sur l'état de l'éducation des adultes au Québec, sur la motivation, sur l'éducation physique, sur l'éducation des enfants inadaptés ou sur toute autre question qui suscite son intérêt. Il pourra alors consulter les membres du Département (ou de toute autre université) spécialisés en ces matières afin de recueillir l'information qui existe en ces matières et afin de recevoir leur aide pour établir un plan d'études et les lignes maîtresses de son projet. La recherche une fois terminée, le s'éduquant sera appelé à donner dans un travail écrit les résultats de ses travaux qui pourraient être soumis à la discussion des autres s'éduquants et des agents coopérateurs du Département. Il pourrait proposer le thème de sa recherche, les méthodes et le plan de sa recherche, les résultats progressifs qu'il obtient à un groupe d'étudiants, groupe spontané ou séminaire régulier.

17.- Le s'éduquant voudra peut-être étudier les structures du système scolaire, ses parties constantes: le ministère de l'éducation, les commissions scolaires régionales, les CEGEP, l'enseignement supérieur, la coordination entre les niveaux, le fonctionnement administratif et le financement du système, la législation qui le régit, les structures et les traits caractéristiques du régime pédagogique. Il voudra peut-être étudier les obstacles de ce régime à l'activité éducative du s'éduquant et à l'action des agents coopérateurs. Dans un projet de cette nature, le s'éduquant sera appelé non seulement à parcourir la documentation qui existe à ce sujet, mais à faire des entrevues privées ou des consultations de groupe, à construire des questionnaires, à rencontrer des étudiants, des enseignants et des administrateurs. Toutes ces activités devraient faire l'objet de travaux écrits que le s'éduquant présentera à ses conseillers et qu'il discutera avec eux, afin d'auto-évaluer son travail et de recevoir les commentaires de ses conseillers, ainsi que leur appréciation, leurs suggestions, leurs points de vue, leurs opinions.

18.- Le s'éduquant aura l'occasion de faire partie d'un groupe de formation composé de quelques-uns de ses conseillers et de quelques membres du Département. Un autant que possible, cha-

cun des s'éduquants sera dans le groupe où se trouvent son conseiller et l'un ou l'autre de ses consultants. Il s'agirait non pas d'un groupe de tâche, mais d'un groupe de formation. Ce groupe donnerait l'occasion au s'éduquant d'explorer les ressentis et les attitudes qui existent entre les individus; de devenir plus conscient des ressentis qui animent chacun des individus et de l'impact que cela exerce sur les autres. Ce groupe fournira aussi une occasion de se donner les uns aux autres un feed-back mutuel sur la façon dont chacun perçoit les faiblesses et les forces des autres, chacun des s'éduquants pouvant recevoir et donner ce feed-back. Ceci s'applique à la fois aux s'éduquants et aux membres du Département. Le premier but de ce groupe de formation est de fournir à tous, s'éduquants et agents coopérateurs, l'occasion d'améliorer leurs relations interpersonnelles et de se développer comme personnes. Ce groupe pourrait se rencontrer dès le début de l'année au cours d'une fin de semaine entière, puis à intervalles plus ou moins rapprochés durant l'année, selon le désir des membres. De façon générale, c'est une attente du Département que chaque s'éduquant poursuive une expérience dans un groupe de formation chacune des années qu'il passe à l'université. Le groupe de formation n'est pas obligatoire, mais il est à espérer que la plupart des s'éduquants souhaiteraient tirer avantage de cette possibilité qui leur est offerte.

19.- L'évaluation (comprenant l'auto-évaluation par le s'éduquant lui-même, et l'évaluation objective faite par les agents coopérateurs) s'étend ainsi sur toute la durée des études et elle accompagne tous les travaux du s'éduquant, comme une dimension constante de ses expériences d'apprentissage. L'évaluation portera sans doute sur les démarches du s'éduquant: elle se concentrera de façon plus précise sur les rapports qu'il rédige et qu'il présente à ses conseillers. A mesure que ses études progressent, le s'éduquant peut écrire des dissertations plus importantes, sur des problèmes théoriques ou sur l'étude de certaines situations, sur la description et l'appréciation d'expériences en cours; il peut produire des études plus élaborées sur des questions qui lui seront plus familières. Quelques-unes de ces études pourraient avoir une qualité suffisante pour mériter la publication dans une revue de recherche.

20.- Nous espérons que l'ensemble de ces exemples permet de voir assez clairement de quelle manière et dans quel contexte s'édifie peu à peu la preuve que le s'éduquant est un éducateur compétent, productif et averti.

21.- L'évaluation finale et la décision administrative concernant la compétence du s'éduquant pour recevoir le degré pourrait être faite par un comité de cinq personnes. Les membres de ce comité seraient choisis par le personnel du Département et au moins une majorité de ce comité serait composée d'parents coopérateurs provenant de l'extérieur de l'université. Le s'éduquant et ses conseillers peuvent proposer des noms qu'ils croient compétents pour faire partie de ce comité, mais la décision finale sera faite par le personnel du Département. Ce comité aura pour tâche d'examiner les données et les indices qui se sont accumulés dans le dossier du s'éduquant, de diriger un examen oral ou écrit en vue de déterminer si les activités du s'éduquant ont été suffisantes pour que lui soit conféré le degré de licence.

22.- Le comité évaluera les travaux du s'éduquant selon les critères suivants:

A.- La compétence professionnelle et la capacité d'y progresser.

Afin d'évaluer cet aspect du travail du s'éduquant, le comité utilisera les rapports de recherches, d'enquêtes, de rencontres et d'entrevues faites par le s'éduquant. Le jugement se fondera aussi sur l'évaluation orale ou écrite faite par les personnes qui ont été en relation étroite avec le s'éduquant, les étudiants condisciples, les professeurs du Département et autres, les collègues rencontrés au cours des stages. Voici des éléments d'évaluation qui pourraient être retenus et mis en considération: la facilité à se centrer sur l'expérience d'apprentissage des autres; la capacité d'empathie et de considération positive d'autrui; l'authenticité et la connaissance de soi; une expérience des relations interpersonnelles; la capacité d'agir comme une personne-ressources et de répondre aux demandes d'information du s'éduquant; la compétence dans la discipline qu'il a choisi d'étudier; la capacité d'apprendre et de s'auto-évaluer.

L'intérêt de la société sera protégé par un examen oral ou écrit destiné à attester et à vérifier que le s'éduquant possède le type de formation, d'aptitudes et de connaissances indispensables pour exercer sa profession de façon responsable.

B.- L'étendue et la profondeur de son savoir dans le champ de sa discipline. En fonction de ce critère, l'évaluation sera fondée sur les rapports qui se trouveront dans le dossier du s'éduquant: les travaux théoriques et pratiques, etc.

23.- Durant la période des études, le s'éduquant peut se présenter aux sessions d'examens, s'il y en a. Il peut demander à son conseiller de lui faire passer des tests et des épreuves par écrit ou par oral afin de mieux évaluer, avec l'aide de son consultant, son progrès. Ces examens seront corrigés et notés; corrections, observations et notes seront données au s'éduquant pour son usage personnel, mais ils n'entreront pas dans l'évaluation finale des travaux du s'éduquant. Ils n'auront d'autre fin que de permettre au s'éduquant de connaître l'état de ses connaissances, d'en apprécier les points forts et les points faibles. Il est suggéré que le s'éduquant se soumette à un "examen final", quelques semaines avant l'évaluation terminale, et que cet examen soit conduit par les membres de son comité ou par des professeurs du Département. Cela, aussi dans un but de diagnostic. À la suite de cet "examen", le s'éduquant pourra consulter les membres du Département qui ont fait passer l'examen afin de mettre le doigt sur ses déficiences et sur la manière de les combler dans le temps qui lui reste.

Pour l'examen final, les examinateurs seront des personnes venant de l'extérieur, et ce sont elles qui prendront la décision de donner ou de refuser le grade postulé par le s'éduquant. L'évaluation faite par des examinateurs n'offre pas la garantie d'être plus objective que celle venant des membres du Département, mais elle offre l'énorme avantage de permettre aux membres du Département de se comporter comme de véritables conseillers à l'égard du s'éduquant, c'est-à-dire des conseillers qui ne seront pas appelés à devenir un jour des juges.

Mini-prototype 20:

Les "dômes d'apprentissage"
de l'an 2000

Opération Départ (Montréal)
25 mars 1970

Sous ce titre, nous présentons une traduction de deux chapitres du livre de George B. Leonard: Education and Ecstasy (A Delta Book: New-York: Dell Publishing Co. Inc., 1968, 239 p.). Ces chapitres sont les suivants: "Visiting Day, 2000 A.D." (chapitre 3) - "We find Johnny" (chapitre 9).

Chapitre 3 "L'Ecole Kennedy de Santa-Fé, an 2000"

Quiconque essaie de tracer du futur une image claire et précise est un sot. On ne pourra jamais peindre le futur. Il arrivera par des voies que nous n'avions pas soupçonnées, nous prendra en quelque sorte par surprise. Et pourtant, je ne peux m'empêcher d'exprimer le rêve d'un futur possible né de l'indignation qu'ont suscitée en moi les réalités d'aujourd'hui et l'espoir d'un avenir meilleur.

George Sand écrivait que l'indignation soulevée par les travers de l'humanité révèle un amour passionné de l'homme. Si cela est vrai, l'en-

poir de lendemains meilleurs est certainement l'expression d'un amour passionné certes mais également fidèle. L'école Kennedy de Santa-Fé au Nouveau-Mexique n'existe pas réellement aujourd'hui mais elle est bien vivante par les rêves et les espoirs de bien des gens de notre temps. Même si ce qui est décrit ici semble plus proche de la fiction que de la réalité, il ne faut pas s'y tromper. Tout ce qui est décrit est techniquement réalisable. Il n'est pas nécessaire d'attendre l'an 2000. Les personnes, les mentalités et les organisations prendront peut-être tout ce temps pour se transformer mais les choix, les vraies alternatives sont maintenant possibles.

Un matin de printemps, de l'année 2000 après J.-C. C'est un jour de visite mais pas dans un sens particulier car chaque jour est un jour de visite. Nous sommes parmi les parents qui souvent entrent en passant à l'école Kennedy quand les enfants y sont ou même quand ils ont choisi de ne pas y être (ce qui arrive rarement). Nous y allons non pas par devoir (...) mais par fascination. D'ailleurs, dans notre groupe d'apprentissage adulte, nous blaguons souvent au sujet du temps que nous passons à l'école de nos enfants - "y prenant des idées pour nos projets personnels".

Nous apercevons l'école puis nous dirigeons notre véhicule électrique vers la rampe qui mène au terrain de stationnement sous-terrain. Le paysage comme toujours nous plaît - dômes géodésiques resplendissants, et structures translucides en forme de tentes, placées ça et là parmi les arbres; un grand terrain de jeu, plein de verdure et de fleurs - témoignage de la prévoyance des paysagistes qui ont mis cet espace de côté depuis plusieurs décennies. Les éducateurs dans les mégalopoles n'ont pas la vie si facile. Certains ont dû bâtir en hauteur. D'autres ont entrepris de longues négociations afin d'obtenir assez de terre pour quelques arbres et quelques fleurs.

Nous marchons le long d'une rampe vers une entrée. Deux "[illegible]", un garçon et une fille de [illegible], nous accueillent avec étreintes et

embrassades. La fillette trouve notre EID ("Electronic Identification Device") sur un grand tableau. Nous les attachons à notre ceinture. Le garçon donne à chacun de nous une fleur - à ma femme: une grande fleur rouge et orange qui ressemble un peu à une orchidée; à moi: une rose aux couleurs vivaces. Ce sont les produits d'expériences botaniques montées par un groupe de 6 à 10 ans. Nous remercions nos hôtes avec beaucoup de chaleur et nous déambulons à travers un bosquet de chênes vers le "Basica Dome", où, peut-être, nous trouverons notre fille de 3 ans. Même si nous savions que Sally était ailleurs, nous irions probablement au "Basica Dome" de toute façon.

Chemin faisant, nous croisons des enfants de tout âge dans divers états de conscience. Certains marchent lentement, seuls ou en petit groupe, peut-être vers un but précis. D'autres courent. Nous apercevons un groupe de sept enfants, parmi les plus âgés, avec deux éducateurs, en séance de rencontre près d'un arbre immense. Devant nous, une petite fille avec de longs cheveux noirs et une peau foncée - elle a probablement du sang indien et mexicain. Des grands yeux noirs semblent rêver et nous la dépassons discrètement, afin de ne pas interrompre son voyage intérieur. Puis elle nous regarde un instant et son regard nous communique quelque chose de spécial.

Environ 700 enfants entre 3 et 10 ans sont inscrits à l'école Kennedy mais la plupart du temps environ 600 sont présents (environ 75 pour chaque âge chronologique). La plupart des environnements éducatifs fonctionnent de huit heures du matin à six heures de l'après-midi. Les enfants viennent s'ils le veulent et quand ils le veulent. Parfois les enfants partent en voyage avec leurs parents (lorsque ceux-ci le veulent) ou parfois ils restent chez eux retenus par un événement familial. Cela ne pose aucun problème.

Lorsque les enfants pénètrent dans le domaine Kennedy, ils sont libres d'aller où ils veulent et de faire n'importe quoi - pourvu que cela n'entraîne rien de fâcheux pour les autres. Ils sont des "s'éduquants" ("free learners").[1] Le concept d'"auto-éducation" ("free learning")[2] est accepté depuis longtemps dans les milieux scolaires des Etats-Unis. Presque tous les éducateurs emploient l'expression et la très grande majorité pratique la chose à un degré ou l'autre. Bill Hawthorne, l'éducateur principal de Kennedy, incarne profondément cette conception.

1- Nous nous permettons d'employer le mot "s'éduquant" pour rendre l'expression "free learner"; nous l'emploierons aussi pour traduire "learner".

2- Dans les pages suivantes nous emploierons, pour traduire "free learning" tantôt l'expression "auto-éducation", tantôt l'expression "apprentissage libre".

"Tout commence là", dit-il aux parents. "Avant que nous passions à l'auto-éducation, nous ne savions rien ou à peu près au sujet de l'éducation. Ce sont les "s'éduquants" ("free learners") qui ont réalisé l'école Kennedy". Will Hawthorne étudie l'histoire de l'éducation et a déjà réalisé plusieurs essais expérimentaux sur le développement du concept d'"auto-éducation" ("free learning").

"Un vieux radical du nom de A.S. Neill fonda en 1924 une école appelée Summerhill, en Angleterre", raconte Will Hawthorne aux parents. "Les enfants étaient passablement libres, mais il n'y a pas eu d'effort systématique pour créer des environnements éducatifs, pour découvrir les possibilités réelles des êtres humains. Il n'y avait pas de vision d'ensemble du potentiel de l'homme. En fait, Summerhill fut d'abord et avant tout une réaction contre le système d'enseignement de l'époque. Celui-ci était incroyablement inefficace et cruel. En outre, Summerhill était malheureusement liée aux dogmes alors en vogue de la psychologie freudienne avec ses vues statiques et étroites sur la personnalité. Malgré tout, la pensée de Neill suscita beaucoup d'intérêt: ce qui indique que beaucoup espéraient une réforme de l'éducation sans trop savoir comment l'orienter".

"Ce n'est en fait que vers la fin des années 60 et le début de la décennie 1970 que les vraies écoles

d'auto-éducation surgirent ici et là. Et c'est à ce moment seulement que les éducateurs purent commencer à comprendre ce qu'était l'éducation. Les premières écoles avaient un caractère plutôt rudimentaire. Par exemple, les éducateurs de cette époque ont eu beaucoup de difficultés à abandonner l'idée de classes dirigées par des enseignants à certaines périodes. Alors, même si les enfants pouvaient se promener librement dans toute l'école, il y avait toujours quelqu'un qui se promenait, à intervalles fixes, sonnant une cloche pour annoncer le début d'un cours (mathématiques par exemple) auxquels pouvaient assister ceux qui le désiraient. Si le cours était suffisamment intéressant (c'était une entreprise héroïque dans les circonstances) plusieurs enfants y allaient. Mais l'immense perte d'énergie et l'inefficacité énorme du système "classe et enseignant" devint de plus en plus évident. Il apparut possible de créer des environnements éducatifs pouvant être utilisés pleinement et en opération constante, toujours à la disposition des enfants et pourtant toujours susceptibles de modifications quelconques par les éducateurs."

"Parmi ces premiers environnements, il y eut les programmes d'auto-instruction (qu'on utilisait avec du papier et un crayon) pour apprendre les matières de base telles que la lecture, l'orthographe, le calcul élémentaire et ainsi de suite. La plupart de ces programmes étaient terriblement linéaires, sans imagination et à voie unique. Cependant

ils eurent l'avantage de démontrer que l'auto-éducation était réalisable, même dans la conception étroite de la formation offerte à cette époque. Qui plus est, cela permit à des enseignants de devenir des éducateurs et ces apprentis commencèrent à se poser des questions sur la nature de l'éducation. Les s'éduquants ("free learners") étaient là pour les aider à trouver les solutions."

"A peu près à la même époque, une autre innovation fut introduite dans un secteur de la société tout à fait différent. Plusieurs grandes entreprises mirent sur le marché la "Computer Assisted Instruction" (C.A.I.). Les programmes d'apprentissage par ordinateur étaient, au début, encore plus limités et stéréotypés que les programmes d'auto-instruction. En plus, les consoles d'apprentissage étaient onéreuses, pour comble de malheur, dans les salles de cours. Les enfants avaient à s'y rendre à certaines périodes préétablies et à s'asseoir à ces consoles sous la "direction" des enseignants."

"Vous savez, ceci est une des réalités de cette époque-ci que nos enfants ont le plus de difficultés à reconstituer extérieurement. Je vous dire toute cette situation des cours et des enseignants. Les enfants peuvent l'imaginer, la reconstituer. Ils ont vu des films historiques. Ceux, parmi leurs aînés d'entre l'histoire proustique, ils peuvent

parfaitement ridiculiser le sentiment ("feeling") des gens de l'époque. Quand l'enfant qui joue le rôle du professeur force les enfants jouant le rôle d'élèves à s'asseoir sans dire un mot alors que le professeur donne une longue démonstration au tableau, les enfant ont beaucoup de difficultés à ressentir de l'ennui, à être distraits ou agités, à espérer que le temps passe. Plusieurs d'entre eux glissant dans un état serein et détendu de semi-méditation, s'amusent énormément de toute la situation. L'enfant qui sert de coordonnateur d'histoire dramatique ressent cela et alors il arrête le drame parmi les rires et la confusion. Le fait que les enfants avaient jadis à demander la permission pour uriner leur est encore plus difficile à comprendre."

"De toute façon, l'ordinateur et l'école libre étaient faits l'un pour l'autre et ils furent rapidement associés. Au milieu des années 70, à peu près tout ce que recouvrait le terme "Computer Assisted Instruction" était appliqué dans des situations d'auto-éducation. On réalisa immédiatement des économies et on améliora l'efficacité; l'efficacité telle que l'entendaient les "ingénieurs systèmiques" de l'époque. En fait, le système était trop efficace pour les objectifs éducatifs qu'on envisageait alors. Les enfants terminaient tout trop vite et trop facilement. Les devoirs et les leçons à la maison disparurent, créant du désarroi et de l'agressivité, aussi curieux que cela puisse sembler, chez beaucoup de parents. Le grand

débat national sur l'éducation des années 70 concernait l'utilisation du temps libre gagné à cause des nouvelles techniques d'apprentissage. Le problème que l'on se posait était exprimé de la façon suivante: "Quel est le domaine de l'éducation?" La reponse était simple: "Tout"."

"Durant les années 70, la plupart des écoles consacrèrent beaucoup de temps à des groupes de base ("encounter Groups") pour les enfants et les éducateurs. Ces rencontres permirent d'éduquer les émotions et de briser les vieux modes de relations qui étaient défensifs. Cela permit aux gens de montre conscience de toutes sortes de capacités enfouies à l'intérieur d'eux-mêmes. Graduellement, ce mode de **rencontre de**vint une partie de tout ce que le s'éduquant faisait, et il ne **parut** plus nécessaire de constituer les groupes pour cette fin seulement."

"En même temps, les éducateurs s'aperçurent que les "Computer Mediated Programs" pouvaient être construits de façon à encourager l'individualité plutôt que l'uniformité quand les s'éduquants ("learners"). En fait, en liant à un programme principal les références à une mémoire contenant toutes les réponses antérieures du s'éduquant, l'individualité de s'éduquant pouvait être rapidement développée. Trop rapidement, semblait-il pour certains éducateurs."

"Les programmes étaient trop limités, ne contenant qu'un sujet à la fois; en d'autres mots, ils étaient des programmes. Alors, graduellement, ils ont évolués vers ce que nous appelons maintenant des dialogues. Cela a commencé lorsque les programmeurs ajoutèrent des nouveautés et des surprises qu'ils appelèrent l'abord du "matériel extrinsèque" ("Extraneous Material"). Par exemple, de l'information sur l'astronomie pouvait s'orienter vers un programme de philosophie orientale. Très rapidement, ils réalisèrent que ce qu'ils ajoutaient n'était pas du matériel extrinsèque. Loin de là, le "Cross Matrix Learning", augmentait la capacité du système nerveux central à réaliser des liaisons, aussi bien qu'à améliorer la maîtrise de n'importe quelle matière ("subject"). Les gens du début des années 80 ont été fascinés par le système "Cross Matrix Stimulus and Response" (C.M.S.R.). Comme il fallait s'y attendre, le système d'enchaînement "Cross Matrix" suscita des problèmes téléologiques. Les dialogueurs cherchaient des justifications aux liaisons opérées. Mais la recherche des justifications fut rapidement ressentie comme limitative. Un relevé au hasard, grâce à un ordinateur central, permettait de rassembler du matériel provenant de la banque de données culturelles générales, des réponses antérieures du stéréotype et d'une mémoire de symboles discriminés, pour créer des montages qui pouvaient être tout sauf orientés vers un but spécifique."

"C'est également à peu près à la même époque que les dialogueurs commencèrent à découvrir les "remous

d'apprentissage" ("displays") non seulement comme des outils d'apprentissage mais comme des créations artistiques **au sens strict. Il leur** vint à l'esprit que les deux - l'art et l'apprentissage - ne faisaient en fait qu'un. Ceci se passait à l'époque où les panneaux d'apprentissage étaient des écrans de télévision, ancien style, à rayons cathodiques et placés en face de chaque s'éduquant. Le mouvement "art et apprentissage" fit un immense bond en avant vers 1985, lorsque le problème de la conversion des holorammes fut résolu au point de permettre la production de masse. Les projections de type laser créaient des images d'une surprenante clarté, des images vivantes qui semblaient suspendues en l'air, dans des dimensions qui d'une certaine façon surpassaient la réalité."

"Une autre innovation encore plus importante durant les années 80 fut l'application du "Oncoine Brain-wave Analysis" (OBA) au "Computer Assisted Dialogue" (CAD). Les expériences de pionniers, tels que Kamiya et Adey, avaient déjà montré qu'il était possible, par l'analyse à l'ordinateur, d'identifier les modèles d'oscillation des ondes cérébrales non seulement de certains états spéciaux de conscience mais aussi de ceux qui sont rattachés à des états effectifs de rétention à court terme. Certains chercheurs commencèrent à lier directement les écouteurs du s'éduquant des "brain-wave à macro" de façon à ce que les modèles d'oscillations puissent être communiqués directement à l'ordinateur avec analyse immédiate et

ainsi influencer immédiatement le dialogue. Par cette méthode, le processus d'apprentissage pouvait se développer de façon plus sûre et plus rapide et le nombre de réponses motrices du s'éduquant (par exemple la parole et la manipulation de boutons-réponse) **pouvait être considérablement** réduit. Si le s'éduquant émettait une réaction neurologique, le dialogue pourrait se poursuivre. Son état de conscience général pourrait aussi affecter le dialogue."

"En quelques années le système CRM fut étendu à presque toutes les écoles des Etats-Unis. Vers la même période, bien sûr, la musique rythmique était devenue un élément-clé du système CMSR ("Cross Matrix Stimulus and Response"). Comme disaient les Hindous: "Nada-Brahma", (le son est Dieu). Et quand les sons rejoignent les états les plus profonds du s'éduquant, une sorte de contrepoint cosmique est né. Les années [illegible] ont été une période de consolidation des techniques de base avec des progrès considérables en ce qui concerne la place de l'art non seulement dans le "Computer Assisted Dialogue" mais aussi dans un grand nombre d'environnements éducatifs."

L'enthousiasme de [illegible] est prudent en ce qui concerne le système de "[illegible]" ([illegible]). "Prudemment", dit-il, "cela prendra plusieurs années avant que le [illegible] l'efficacité du système [illegible] qui utilise les

[illegible] [illegible] des [illegible]. En outre, je n'aime pas beaucoup l'idée d'ajouter les [illegible] qui sont une source de joie naturelle".

Plusieurs (parents et enfants) considèrent Will Hawthorne trop conservateur à ce sujet. Mais une visite au "Garden Dome" explique les réticences de Will à pénétrer directement à l'intérieur des connaissances par le [illegible]. À l'opposé de l'environnement adaptatif le plus actif et le plus spectaculaire de l'école Kennedy ("Garden Dome") est fougue et mal [illegible] que notre [illegible] s'[illegible]. Nous y entrons par l'un des trois tunnels d'entrée et nous nous trouvons près du centre d'un énorme dôme éclairé par le seul reflet des panneaux d'apprentissage à laser ("Laser Learning displays") qui nous entourent sur toute la périphérie. Sur des coussins dispersés par terre, sont assis ou étendus d'autres parents et des enfants plus âgés qui viennent assister à l'expérience, ou plus des petits enfants qui attendent leur tour aux panneaux d'apprentissage. Nous nous installons et nous fermons bien nos yeux.

Il importe peu que ce soit ou non votre première visite au "Garden Dome", car son effet initial est littéralement éblouissant. Le système nerveux prend un certain temps à se [illegible]. Il lui faut d'abord s'habituer au bombardement sensoriel [illegible] qui vient de toutes parts, [illegible] de [illegible], [illegible] [illegible]

d'apprentissage où prennent place autant d'enfants entre 3 et 7 ans; ils regardent vers l'extérieur en direction des panneaux d'apprentissage. Chaque enfant prend place devant un clavier moins compliqué que celui d'une ancienne machine à écrire, mais qui se prête à une telle variété de combinaisons que la plupart des symboles utilisés dans les diverses cultures humaines peuvent être reproduits. Le panneau d'apprentissage -- un carré d'environ dix pieds de côté -- reproduit l'écran hologramme ("hologram conversion screen") qui couvre toute la surface intérieure du dôme.

Dans des couleurs et des dimensions parfois renversantes, l'image semble sortir de l'écran. Cet écran est légèrement au-dessus du niveau du regard de l'enfant, de sorte que les spectateurs du dôme peuvent voir tous les panneaux d'apprentissage en tournant simplement la tête. Chaque panneau est en continuité avec les panneaux voisins; ainsi, l'effet global est panoramique. Chacun possède en outre son propre ensemble de haut-parleurs stéréophoniques qui s'unissent dans un panorama sonore.

Presque toujours, des enfants attendent à chacune des consoles. Sur le dossier de chaque siège, une petite plaque électronique indique le nom de l'enfant en séance d'apprentissage et le nombre de minutes qui se sont écoulées. Le temps alloué à

chaque séance varie; on le calcule par des moyens électroniques, selon le nombre total d'enfants en attente dans le dôme; cependant, une séance dure toujours au moins 20 minutes. Les enfants qui entrent dans le dôme recherchent les consoles les moins occupées et dont la séance achève. L'enfant s'assure de sa place sur la liste d'attente, en touchant la plaque avec son EID ("Electronic Identification Device"). Un récepteur capte alors le message et le nom de l'enfant apparaît au bas de la liste sur la plaque.

Quand un enfant prend place pour une séance d'apprentissage, un autre récepteur-radio perçoit sa présence grâce au EID; et il signale à l'ordinateur central de se brancher sur l'histoire éducative particulière de cet enfant. Alors l'enfant installe ses écouteurs et ses capteurs d'ondes cérébrales de sorte que le OBA ("Ongoing Brain-Wave Analysis") peut devenir un élément dans le dialogue. (Quelques écoles emploient les ondes cérébrales comme les empreintes digitales pour identifier l'étudiant). Après avoir capté les ondes cérébrales de l'enfant, l'ordinateur commence immédiatement à répéter (sous une forme rigoureusement abrégée) la dernière séance d'apprentissage. L'enfant voit se dérouler sur son panneau sa dernière séance. S'il veut poursuivre à l'endroit où il a laissé la dernière fois, il appuie sur la clé "oui" à la fin de la répétition. Sinon, il appuie sur le "non" et l'ordinateur, cherche un autre matériel approprié au niveau d'apprentissage de l'enfant. Ce nou-

veau matériel clignote sur l'écran jusqu'à ce que l'enfant appuie sur le "oui". Ordinairement, ce processus de sélection prend moins de deux minutes. Alors commence le dialogue.

A tout moment de ce dialogue, on retrouve cinq variables:

1. Une banque de toutes les connaissances élémentaires communément exigées par la culture, présentées sous forme de dialogue. La plupart des enfants passent à travers cette banque en quatre ans (de 3 ans à 6 ans).

2. Du matériel de base organisé selon la forme du "Cross Matrix Stimulus and Response" (CMSR). Ce matériel apparaît à intervalles variables apportant nouveauté et surprise, aidant ainsi l'enfant à apprendre à faire des sauts inattendus, éléments importants dans toute découverte.

3. Les ondes cérébrales de l'enfant, analysées en terme d'état général de la conscience et en terme de mémoire à court terme.

4. Les réponses motrices manifestes de l'enfant telles que tapées sur le clavier ou verbalisées dans le microphone installé sur la console.

5. Le C.I. ("Communal Interconnect").

C'est l'une des dernières inventions en éducation. Peu d'écoles publiques le possèdent. Grâce au C.I. une influence réciproque s'établit entre le matériel d'un panneau d'apprentissage et les panneaux avoisinants. Ce moyen rend le procédé éducatif beaucoup plus communautaire. Il contribue aussi à réunir les quarante panneaux en un unique "learning-art object"; il accroît l'apprentissage et l'intérêt, et ceci, non seulement pour les enfants aux consoles, mais aussi pour les nombreux spectateurs.

Bientôt, nos sens s'habituent aux sons, aux visions, aux odeurs du dôme; nous nous mettons alors à la recherche de Sally. Elle est installée à l'une des consoles; alors nous rejoignons le groupe de spectateurs le plus rapproché d'elle. Comme nous le remarquons sur la plaque électronique de son siège, Sally est en séance d'apprentissage depuis cinq minutes. A sa gauche, un petit noir d'environ 6 ans est plongé dans une séance de calcul. A sa droite, une fillette de 4 ou 5 ans dialogue à propos des cultures primitives. Sally, elle, comme dans plusieurs leçons précédentes, s'occupe d'apprentissages linguistiques simples. Il nous est bien évident qu'elle a décidé d'améliorer son acquis linguistique. Généralement, l'enfant apprend l'orthographe et la syntaxe courantes durant la première moitié de sa troisième année (d'âge). Durant la seconde moitié (Sally a cet âge) on alloue autant de temps, sinon plus, à l'essai d'autres formes

d'orthographe et de syntaxe: si bien qu'après l'apprentissage de base, on en arrive à un projet-clé où chaque enfant -- à peu près -- en collaboration avec des camarades, crée un nouveau langage avant de quitter l'école Kennedy.

Nous regardons maintenant le panneau de Sally qui est envahi par des nuages roses et lavande. Graduellement, les nuages prennent la forme d'une figure animale. Avant que je n'aie le temps de voir ce que c'est, j'entends Sally qui dit "Cat" dans le microphone. Presque aussitôt prend forme une énorme face de chat souriant et le mot "Cat" apparaît au bas du panneau. Ensuite, une conversation écrite s'engage entre Sally et le CAD ("Computer Assisted Dialogue") dont les mots s'inscrivent sur le panneau.

CAD: peux-tu penser à une autre orthographe?

Sally (tapant): Kat.

Sur l'écran, l'énorme face du chat s'éloigne et se transforme en un petit chat angora, entouré de vibrants rayons multicolores. Du panneau nous parvient un ronronnement.

CAD: tu peux en trouver une autre?

Sally: Katte.

le ronronnement se fait plus fort.

CAD: A cat is a kat is a katte.
Sally (vivement): A katte is a kat is a cat.

CAD: Copy cat.
Sally: Koppy cat.

Un temps s'écoule durant lequel l'image du chat s'estompe graduellement tandis qu'à la gauche du panneau survient un mélange de ronronnement et de musique électronique. Pendant que le dialogue se poursuit **à côté, entre le petit garçon et le CAD,** sur de charmants symboles visuels de calcul, une roue en mouvement prend place sur le panneau. A travers ses rayons minces et luisants comme ceux d'une roue de bicyclette, on peut la voir en course à travers champs, déserts, et routes de montagne. Dans un jeu de vagues dansantes et multicolores, rattaché en quelque sorte à ses ondes cérébrales, l'image de la roue se dessine sur le panneau de Sally.

Sur celui de droite, un pygmée africain armé d'une sarbacane, chasse une proie invisible à travers la jungle tandis que la fillette à la console poursuit un dialogue oral avec le CAD. Soudain, Sally se remet à taper:

Sally: A cat hiss a kat hiss a katte.
CAD: Wild!!! (merveilleux!!).

Le panneau de Sally éclate alors en jets de couleurs éblouissantes et devient la jungle de la fillette de droite, dans laquelle on peut discerner le chasseur et sa proie: un léopard. Entre les deux panneaux un roulement subit, intriguant retentit puis s'éloigne. Les deux

fillettes se regardent en souriant et Sally rapidement écrit:

Sally: A tiger is a tiger. / A gunne has a trigger.

Quand la dernière lettre est inscrite sur l'écran, la jungle reparaît à nouveau: le léopard alors devient un tigre et le pygmée se transforme en chasseur blanc du 20e siècle: il porte un révolver. La fillette de droite tourne la tête vers Sally en souriant, Sally rit délicieusement.

CAD: Pourquoi pas "leopard"?
Sally: "Leopard" ne rime pas avec "trigger".
CAD: Bien. Donne-moi différentes façons d'épeler "leopard".
Sally: C'est facile. "leppurd".

Dans l'intervalle la fillette de droite parle avec le CAD et soudain, le tigre redevient léopard, le chasseur blanc redevient pygmée. Le pygmée embouche sa sarbacane; un son éclatant comme une détonation retentit dans le dôme: il lance un dard dans l'air. En gros plan le dard vole lentement à travers le rayonnage de la fillette, celui de Sally et celui du garçon de gauche; il disparaît alors dans le moyeu de la roue en mouvement. Un autre dard traverse les trois panneaux et puis d'autres encore qui flottent, s'élancent, partent toujours de différents an-

rles et disparaissent invariablement au centre de la roue du garçon.

"Merveilleux C.I." ("Communal Interconnect") s'exclame ma femme; et je note que plusieurs personnes regardent la séquence écoutant la montée et la chute de l'accompagnement musical électronique.

En outre, je remarque que le vol des dards commence à influencer les panneaux plus éloignés. Mais le garçon poursuit son dialogue en calcul et Sally poursuit aussi le sien:

CAD: "Leprurd" est bien, mais tu n'est pas forcée de respecter les correspondances sonores. Veux-tu essayer quelque chose de plus difficile?

Sally appuie sur le oui et attend un peu avant de taper.

Sally: "leap-hoart".
CAD: Bien. Veux-tu poursuivre?
Sally: Non.

Le vol des dards commence à s'atténuer. Graduellement, le panneau de Sally se couvre d'ondulations riches et profondes, de couleur pourpre, semblables aux ondes cérébrales alpha. Cette splendeur se répar' un

peu sur les panneaux voisins. Nous savons que Sally a les yeux clos. Elle est sereine. C'est là un des moments les plus importants de l'éducation. Nous aussi sommes sereins. Dans cette situation, il est facile de partager les sentiments de Sally. Nous partageons aussi le franc plaisir des éducateurs qui ont installé et qui sans relâche modifient cet environnement éducatif. C'est là un genre de plaisir inconnu des conférenciers.

Quand elle a terminé sa séance, nous raccompagnons Sally hors du "Basics Dome". Après quelques pas, voyant quelques-uns de ses amis, elle nous quitte. Ils courent dans les bosquets et poursuivent un jeu d'animaux qui les retiendra le reste de la journée. Ainsi nous flânons d'un endroit à l'autre, cherchant (sans trop d'empressement) Johnny, notre fils de 9 ans. Si nous étions impatients de le trouver, ce serait simple; nous n'aurions qu'à nous rendre au "Central Dome" et à présenter l'une de nos EID à l'antenne mobile ("Ongoing Scan"); nous aurions ainsi une idée approximative de l'endroit où il se trouve.

Chaque enfant porte un EID quand il est sur le terrain de l'école; l'ordinateur calcule continuellement combien de temps il passe dans chacun des environnements éducatifs. De plus, chaque fois que l'enfant dialogue avec le CAD, son expérience éducative est gardée en mémoire dans

l'ordinateur. Cela permet aux éducateurs de l'école Kennedy, non seulement de suivre le développement éducatif de chaque enfant avec le minimum d'effort, mais aussi d'évaluer le pouvoir d'attraction et l'efficacité de chacun des environnements. Le premier principe de l'apprentissage libre est le suivant: quand un environnement faillit à sa tâche d'attraction ou d'éducation, c'est la faute de l'environnement et non pas celle du s'éduquant.

Les éducateurs des pays sous-développés (en matière d'éducation) qui visitent le centre, comprennent difficilement que le renforcé par EID ne serve pas à renforcer le conformisme mais favorise plutôt le contraire. En fait, la disparité est hautement valorisée. Le directeur jubile lorsqu'un jeune enfant résiste à la séduction du "Basics Demo" durant un an ou deux. Un tel enfant peut devenir à ce point original qu'il peut nous en apprendre beaucoup. L'unicité de chaque personne est aussi l'une des principales préoccupations de l'éducation.

De toute façon, l'apprentissage de base (du bagage culturel communément requis) **est si sûr et si facile** qu'il n'y a vraiment aucun ennui à commencer plus tard.

"C'est difficile de croire", dit par-

fois Johnny, " que la génération de grand-père ait passé la plus grande partie de sa vie scolaire à apprendre uniquement ce que les jeunes enfants apprennent au Basics Dome".

"C'est pourtant très vrai" lui dit ma femme. "Ils ont appris beaucoup moins; et ils ont passé presque tout leur temps d'études à travailler là-dessus".

"Travailler?" demande Sally, stupéfaite. "Oui. Réellement. On étudiait beaucoup sur les façons de travailler; on éprouvait alors toutes les formes d'angoisse que vous pouvez imaginer à ce propos".

Chapitre 7 "A la recherche de Johnny"

Mes enfants - j'en suis fort heureux - font partie de la première génération qui ne se sentira aucune obligation d'obtenir un diplôme. D'ailleurs, après l'âge de 10 ans les gens de cette génération ne fréquenteront peut-être jamais une institution scolaire formelle. Ce qui ne veut pas dire qu'ils cesseront d'apprendre. Au contraire, ils seront libres d'entreprendre une vie d'apprentissage dans une société axée sur l'éducation.

Même dans le temps où vivaient mes parents, la distinction entre l'école et la vie avait commencé à s'estomper. Des millions de gens s'engageaient dans ce qu'ils appelaient l'"éducation des adultes"; des millions d'étudiants quittaient l'école ou y retournaient. Le bloc de 4 ans que l'on appelait le "collégial" commença à s'effriter. Il n'était plus possible de séparer l'école et la communauté. De plus en plus, l'université devenait un centre d'études, de travail et de loisirs ouvert à tous. On pouvait y appartenir à divers titres allant de la participation à plein temps à la souscription à une agence universitaire de nouvelles captées chez soi par une console électronique. La diffusion rapide et efficace de l'information par des réseaux d'informatique permettait la décentralisation. Les grandes institutions d'enseignement supérieur commencèrent à s'effriter en unités plus nombreuses et plus petites.

En même temps, des environnements éducatifs se développèrent en grand nombre en dehors des universités traditionnelles. Les gens organisaient leurs propres instituts, écoles, et centres de recherche. L'industrie et le commerce se rendirent compte que leur véritable intérêt était du côté de l'éducation mise à la portée de tous. Il devenait de plus en plus clair que la famille était d'abord et avant tout une cellule éducative. Les parents se mirent à concevoir leurs foyers comme des environnements éducatifs.

Au moment où j'atteignais mon adolescence, le premier grade universitaire n'avait déjà plus de sens. Il n'était plus qu'une banalité: on pouvait apprendre tant de choses en dehors du collège. Du reste, en éducation, on était désormais plus intéressé aux satisfactions intrinsèques qu'aux satisfactions extrinsèques. Les vieilles formalités concernant les admissions, les dossiers, la délivrance des grades avaient engendré des cadres encombrants. Ces formalités s'étant simplifiées, l'administration prit des proportions plus réduites: de sorte que les éducateurs et les chercheurs purent s'adonner à l'éducation et à la recherche. Des universités, il en existe encore, mais pas en marge de la collectivité; ayant un rôle bien spécifique, elles sont très décentralisées. Dans l'ensemble des environnements éducatifs, qui croissent en nombre et en variété, elles occupent une place bien à elles.

Un nombre de plus en plus grand de

collectivités, y compris Santa Fé, ont commencé à limiter l'éducation gratuite (payée par les taxes) aux enfants de 3 à 10 ans. Un genre de système d'apprentis se développe pour les enfants plus âgés. Après 10 ans, les enfants peuvent aller d'un environnement éducatif à un autre, que ce soit dans le système scolaire ou en dehors. Divers arrangements financiers ont été conçus, selon lesquels l'apprenti et ses parents ont des déboursés minimes à faire. Après avoir été "apprenti", le jeune peut être payé pour l'activité qu'il a apprise en payant.

Un écrivain de la Renaissance, Tomaso Campanella, a donné, dans son ouvrage: La Cité du Soleil, un curieux exemple de prévision historique. Les enfants de demain, tels qu'il les voit, sont habitués à apprendre toutes les sciences sans peine et comme en s'amusant. Jusqu'à l'âge de dix ans, ils en apprennent l'acquis historique. Si on entend par histoire "tout ce qui est déjà connu" et par science la recherche et l'apprentissage qui s'étendent sur toute la vie, alors on peut dire qu'enfin nous sommes bien près de cet objectif utopique.

Sally nous ayant quittés, nous allons tranquillement à la recherche de Johnny. Le "Quiet Dome" est plus petit que le "Basics Dome" et est fait d'un matériel blanc translucide. Peut-être Johnny est-il là, s'adonnant à la méditation du type

oméga qu'il a appris récemment. Nous laissons nos souliers dans les porte-chaussures alignés à la porte, puis, nous traversons trois lourds rideaux (qui absorbent le son). À l'intérieur, nous marchons sur un tapis moelleux qui flotte au-dessus du sol grâce à des montants hydrauliques.

Autant le "Basics Dome" surprend les sens par la surabondance des stimuli, autant le "Quiet Dome" surprend par leur absence. Tous les matériaux d'intérieur absorbent le son et une batterie de cônes insonorisants s'élance le long du mur intérieur jusqu'à une hauteur de six pieds. Un certain nombre de haut-parleurs omni-directionnels émettent un bruit blanc (comme le son d'une chute au loin) et une lumière indirecte et tamisée remplit l'espace. Une fine odeur d'encens neutralise l'odorat. Tout est neutre, sans direction, sans dimension.

Nous cherchons Johnny. En vain. Nous nous asseyons parmi une trentaine d'enfants et quelques parents, nous dépouillant du monde extérieur comme d'un vêtement inutile. Presque immédiatement une vision s'élabore dans ma conscience. C'est difficile de la verbaliser. Je suis dans une espèce de colonne de force, montant tranquillement à un autre niveau d'où je m'engage dans une autre colonne et ainsi de suite. C'est un moment à la fois délicieux et étrange.

L'expérience ne dure pas. Je passe ensuite du niveau expérientiel à un niveau de conceptualisation. Peut-être ma vision s'applique-t-elle à un genre de communication intra-familiale. Supposons que les membres de la famille se situent à différents niveaux; qu'ils peuvent communiquer en profondeur seulement quand ils se rejoignent, même temporairement, à un même niveau, qu'il y a un nombre restreint de "colonnes" - peut-être seulement une - entre chaque niveau; que les membres ne peuvent pas communiquer lorsqu'ils sont en route d'un niveau à l'autre. Je continue à conceptualiser, sans vraiment arriver à quelque chose, mais je m'amuse.

Puis je reçois un signal très fort - on pourrait dire extra-sensoriel - de la part de ma femme qui veut continuer à chercher Johnny. Je me retourne vers elle et j'acquiesce et nous échangeons un certain sourire qui caractérise parfois ce genre d'intimité. Nous quittons, laissant derrière nous des enfants absorbés dans le silence et la contemplation.

Car les enfants peuvent méditer où ils veulent et on les encourage à le faire au grand air parmi les arbres et les fleurs. Mais ils savent que, beau temps mauvais temps, le "Quiet Dome" est toujours accessible. Les éducateurs de Kennedy croient que l'enfant doit avoir la liberté de se retirer, de faire une pause dans

son monde intérieur. Il peut ensuite revenir dans le monde extérieur enrichi par des nouvelles saisies intérieures.

Nous marchons vers le "Water Dome" et le "Body Dome". Ces dômes sont articulés l'un à l'autre à mi-hauteur de façon à créer, à l'intérieur, deux zones circulaires qui se rejoignent. L'une est une piscine. Le dôme qui l'abrite peut s'ouvrir au soleil. L'autre zone est un gymnase et une salle de danse. La piscine est remplie d'enfants nus. Je fais remarquer que ce sont les plus jeunes qui sont dans l'eau.

"En effet", ajoute ma femme, "le directeur m'a dit que tous les nouveaux venus de 3 ans sauront nager à Noël".

Il n'y a pas d'adulte dans la piscine - pas de surveillant, pas d'instructeur. Les aînés s'occupent des plus jeunes, les aidant à apprendre la natation et la sécurité nautique. Comme le dit le directeur, il serait pratiquement impossible qu'un nouveau se noie. Les aînés ont développé à un degré élevé leur capacité d'empathie et de présence aux autres. N'est-ce pas là une des plus hautes visées de l'éducation?

Dans le "Body Dome", deux éducateurs sont toujours à la disposition des enfants, prêts à les éclairer sur les rapports si importants qui existent entre le corps (postures, tensions, mouvement, coordination) et la vie dans ses divers aspects, y compris le phénomène de l'apprentissage. Vers le centre, dansent une dizaine d'enfants d'âges variés. Tandis qu'un éducateur observe, chacun à tour de rôle exprime ses sentiments **à l'égard des** autres membres du groupe, par des gestes. Lorsqu'ils auront terminé, et si les enfants le désirent, l'éducateur leur donnera un feed-back sur ce qui s'est passé. Ce qui est plus important, il les aidera à capter le feed-back qui leur vient de leur propre corps. Il les aidera à se rendre compte de l'influence du mouvement sur la perception.

Des enfants, à l'autre bout du gymnase, apprennent à maîtriser la tension musculaire, la pression sanguine, le rythme cardiaque, le mouvement péristaltique, etc. Ils le font à l'aide d'un instrument assez simple, en usage depuis une dizaines d'années, l'instrument BF ("Body Feedback"). Par exemple, pour réduire la tension musculaire du cou, l'enfant s'associe, attache des électrodes à ventouses de chaque côté du cou et met les écouteurs. A mesure que la tension diminue, le bourdonnement dans les écouteurs baisse de ton. L'enfant se concentre sur le bourdonnement à faire baisser, et de ce fait les muscles du cou se détendent. Ce système de feed-back sonore peut s'appliquer

à toutes les fonctions corporelles que l'on veut éduquer. Deux "gradués" de onze ou douze ans sont en charge des appareils BF et aident les plus jeunes à mettre les électrodes ou d'autres détecteurs. Des mécanismes de sécurité sont incorporés aux appareils BF, de sorte que les enfants ne peuvent pas atteindre des états dangereux. Cependant, on les encourage à expérimenter -- à l'intérieur de certaines limites assez larges -- des manières de contrôler à volonté leurs fonctions. On leur conseille de se passer le plus tôt possible des appareils BF pour maîtriser les fonctions de leur organisme.

Nous apercevons un groupe d'enfants qui, justement, tentent de maîtriser leur respiration et leur rythme cardiaque sans appareil BF, sous le regard d'un spécialiste en éducation corporelle. Grâce à de tels exercices ils apprendront à lire leur corps avec autant de précision qu'ils lisent un livre. A ce moment là, il est peu probable qu'ils aient des ennuis "psychosomatiques".

Nous allons vers le terrain de jeu. Nous passons à côté de plusieurs "Discovery Tents": des tentes de plastique translucide, dressées sur planchers de plastique léger, grâce à des montages rudimentaires. Elles sont pourvues de climatiseurs portatifs. Mobiles, elles peuvent aussi prendre des formes diverses. Elles n'ont rien de définitif, de permanent.

En passant, nous pouvons discerner, à l'intérieur, des formes d'enfants, mais nous ne pouvons dire exactement ce qu'ils font. Les adultes sont rarement admis dans les "Discovery Tents". Chaque tente a son éducateur (parfois un éducateur s'occupe de plusieurs tentes). Sa fonction est de monter et d'améliorer continuellement des environnements éducatifs qui inciteront les enfants à faire leurs propres découvertes. Par exemple, l'éducateur responsable du double projet alors en cours ("Matter/Energy Manipulation") voit chaque jour à ce qu'on ne manque ni des appareils ni des instructions nécessaires. Il s'efforce de créer des conditions qui sont de nature à accroître les capacités des enfants sans que ceux-ci se sentent dépassés.

Dans les "Discovery Tents" les ouvrages de référence se réduisent à quelques documents électroniques ou imprimés. Car chaque enfant, dès qu'il a acquis assez de connaissances de base, reçoit un appareil "Remote Read-out" qui lui permet de s'adresser n'importe quand à l'ordinateur central. Cet instrument n'est guère plus gros que l'antique paquet de cigarettes. Il comprend un écran assez grand pour quelques lignes d'imprimé ou pour de petits diagrammes ou images. Il a un microphone miniature, plus mince qu'un crayon, et un écouteur. Ainsi l'enfant peut parler à l'ordinateur. Il peut également se mettre en communication avec l'éducateur responsable du projet: ce que la plupart n'aiment pas à faire. Car ils ont appris par expérience qu'il est beau-

coup plus intéressant d'apprendre par soi-même, soit seul, soit avec des camarades.

Lorsqu'un éducateur a terminé le montage d'un environnement pour un nouveau projet, il fait connaître les aspects de ce projet, sur un panneau, à l'entrée de la tente. Des enfants de différents âges circulent à l'intérieur. Un appareil électronique les reconnaît grâce à leurs EID: et, sur le panneau qui est à l'entrée, leurs noms apparaissent dans la liste des "Visiteurs". S'ils décident de s'engager dans le projet, ils touchent de leurs EID une électrode sous le panneau et leurs noms alors apparaissent dans la liste des "Inscrits". Lorsqu'un nombre suffisant d'enfants ont choisi le projet, on affiche: "Complet: Revenez plus tard". Les commentaires sur les projets en cours ne manquent jamais de se répandre. Quand un projet est particulièrement intéressant, on peut voir des enfants qui viennent vérifier plusieurs fois par jour si quelqu'un n'aurait pas quitté.

Depuis plusieurs années, un des projets les plus populaires, dans les "Discovery Tents" est le "Projet Faraday", conçu par le responsable du projet "Matter/Energy Manipulation". On organise la tente, dans la mesure du possible, comme le laboratoire de Michel Faraday le matin du 29 août 1831. Tous les extraits des calepins de Faraday se rappor-

tant à la relation entre l'électricité et le magnétisme telle qu'on la concevait alors sont à la disposition des enfants. Sont disponibles également les rapports d'autres chercheurs, en particulier Hans Christian Oersted, qui avaient démontré qu'avec l'électricité on pouvait produire des champs magnétiques. L'équipement de la tente est primitif: fils, aimants, barres de fer, piles, galvanomètres. Rien n'est disponible qui n'était disponible à Faraday. L'objectif est le même que celui de Faraday: transformer le magnétisme en électricité.

Faraday, inspiré, atteignit cet objectif en dix jours; en plus, il découvrit l'essentiel de toutes les lois qui régissent l'induction électromagnétique; et il construisit un modèle de dynamo. Les enfants de l'école Kennedy sont favorisés dès le départ par rapport à Faraday. Ils savent que le magnétisme peut être transformé en électricité et la plupart ont une assez bonne idée de la façon de s'y prendre pour ce faire. Ce qui est passionnant, c'est de voir ce qu'une douzaine ou une quinzaine de petits (de six à huit ans) peuvent trouver et en combien de temps. Leurs expériences n'ont certes pas l'élégance et la sobriété de celles de Faraday, qui était un maître du laboratoire, ayant de longues années de pratique. Comparés à ses inventions, les instruments que fabriquent les enfants sont souvent complexes et encombrants. Les enfants font parfois de longs détours pour arriver aux mêmes conclusions que lui. Mais il y a aussi d'autres moments, des moments d'i-

vresse, où ils font une expérience vraiment géniale qui semble dépasser Faraday. Parents, éducateurs, camarades attendent avec impatience ces rapports, à la fois inspirés et maladroits, où de petits enfants, ayant travaillé en équipe et avec un outillage primitif, arrivent à des conclusions provisoires dépassant les rêves les plus farfelus de Faraday.

En passant le long de la tente Faraday, nous voyons les silhouettes de têtes d'enfants penchées sur une table. Ma femme et moi, nous convenons de nous rendre, dès aujourd'hui peut-être, au "Central Dome" pour savoir ce qu'ont produit les plus récents projets Faraday. Et nous nous dirigeons vers la tente Senoi où se trouve peut-être Johnny.

Le projet Senoi attire d'ordinaire au moins une vingtaine d'enfants d'âges divers. C'est une grande tente au plancher de terre, qui recrée avec du bambou, des joncs et du chaume l'environnement d'une tribu du massif central de la presqu'île Malaise. Au milieu des guerres et des atrocités des dix-huitième, dix-neuvième et vingtième siècles, les Senois ont vécu sans crimes violents, sans conflits intercommunautaires. Ils y sont parvenus en employant des techniques psychologiques de relations interpersonnelles qui pour les gens du milieu du vingtième siècle n'étaient rien de moins qu'étonnants. Même aujourd'hui (2000),

à un moment où l'absence de violence et d'agression ne semble pas un phénomène extraordinaire, les méthodes des Senois préparent agréablement et efficacement à la maîtrise des impulsions profondes, de ce qu'on appelait autrefois le "subconscient". Les Senois étaient un peuple de chasseurs et de pêcheurs, ce qui ne les empêchait pas de faire un peu d'agriculture. Mais ils consacraient une bonne partie de la journée, commençant dès le petit déjeûner, à l'interprétation des rêves, et aux activités qui leur donnaient suite. C'était là un élément capital dans l'éducation des enfants. Par exemple, comme le rapporte un éminent observateur des Senois (Kilton Stewart, psychiatre anthropologue qui vivait au milieu du vingtième siècle), lorsqu'un enfant racontait le rêve d'une chute, l'adulte réagissait avec enthousiasme, félicitant l'enfant d'avoir eu un des rêves les plus puissants et les plus utiles que l'on puisse avoir. L'adulte demandait alors à l'enfant où il était tombé et ce qu'il avait appris.

L'enfant pouvait répondre qu'il avait eu peur et qu'il s'était réveillé en sursaut. Alors l'adulte commençait par lui expliquer que tout rêve a sa raison d'être et son point d'aboutissement. Le rêveur doit surmonter sa peur. Il doit s'abandonner au monde des esprits et profiter de ses énormes pouvoirs. L'adulte poursuivait en recommandant à l'enfant, lors de son prochain rêve de chute, de se rappeler ses paroles et de prendre plaisir à voler vers la source du pouvoir qui l'a fait tomber.

Pour transformer ainsi la peur de tomber en joie de voler, il faut beaucoup de temps et d'exercices. Mais toute la structure sociale des Senois favorise cet exploit; et, éventuellement, chaque enfant parvient à substituer à l'hésitation et à l'angoisse la curiosité et l'extase. Il apprend à foncer droit au coeur d'un cauchemar, à suivre le cheminement d'un rêve jusqu'à son terme ou dénouement afin d'en rapporter quelque chose d'utile ou d'agréable pour la vie réelle quotidienne de la tribu.

Lorsqu'ils sont dans la tente Senoi, les enfants de l'école Kennedy deviennent Senois. Ainsi pratiquent-ils la mobilité psychique; et ils apprennent à maîtriser leurs rêves: ce vaste domaine de la pensée et de l'affectivité que l'époque "civilisée" avait totalement ignoré.

Vers l'âge de six ans, la grande majorité des enfants de l'école Kennedy ont déjà appris à s'endormir à volonté. Vers le milieu de la matinée, tous ceux qui sont dans la tente Senoi se couchent et parcourent un cycle complet de sommeil, ce qui inclut au moins un rêve. Cela dure environ quatre-vingt dix minutes. Ils s'éveillent, mangent et commencent leur séance de rêve. Les plus âgés, qui ont été il y a quelques années des "enfants" Senois, sont maintenant des "adultes" Senois. Depuis quelques semaines, Johnny est un de ces "adultes", assumant en plus la responsabilité

de halak, c'est-à-dire de psychologue-éducateur. Il a une "femme" et deux "enfants": un garçon de six ans et une fillette. Lorsque son "fils" rêve qu'un ami l'a insulté, Johnny lui conseille d'en parler à son ami. Le "père" de cet ami explique alors à celui-ci qu'il a peut-être, sans y penser, offensé le rêveur; qu'il a peut-être permis à un mauvais esprit du monde des rêves de se servir de son image dans le rêve en question. Il devrait offrir un présent au rêveur (le "fils" de Johnny) et, à l'avenir, faire tout en son possible pour se montrer aimable à son égard. Ainsi toute l'agressivité qui pourrait se polariser autour de l'image d'un ami dans l'esprit d'un rêveur fournit en fin de compte la matière d'un échange amical.

Quand les enfants du projet Senoi ne sont pas directement engagés dans des séances de rêves, ils préparent leurs repas; ou ils fabriquent des cadeaux avec les matériaux qui peuvent se trouver dans un pays sous-développé comme la presqu'île Malaise; ou bien ils présentent des danses, des poèmes, des numéros de tambour ou d'autres oeuvres dont ils ont puisé l'inspiration dans l'univers de leurs rêves. A titre de halak, Johnny initie les "adolescents" à ce qui est la marque de l'âge adulte chez les Senois: "l'extase de l'entente" ou "rêverie de l'accord". Lorsqu'un Senoi, après son adolescence, passe beaucoup de temps dans cet état, on considère qu'il est doué du pouvoir de guérir ou de pouvoirs extrasensoriels. Les enfants de l'école Kennedy, à cause de leur ex-

périence des changements d'états de conscience (ils commencent dès le "Basics Dome" et continuent, spécialement, dans le "Quiet Dome" et le "Body Dome") trouvent probablement plus facile que les Senois eux-mêmes d'entrer dans l'état d'extase.

Nous nous dirigeons vers la tente Senoi. Dans les tentes que nous passons, des enfants s'adonnent à divers jeux. Ici, on associe ce que l'on pourrait appeler mathématiques et logique à la musique et à l'exercice du toucher; là, on simule l'environnement spatial; là, ce qui est fort exotique, on recrée l'Amérique de la fin du 19e siècle. Nous cherchons, sur le panneau à la porte de la tente Senoi, le nom de Johnny. Il n'y est pas. Bien que nous sachions que Johnny a passablement bien maîtrisé l'environnement Senoi, nous nous demandons quel autre environnement a pu l'attirer.

Peut-être le terrain de jeu. Nous y pénétrons par une brèche dans la haie d'arbrisseaux en fleurs. C'est un vaste terrain gazonné tantôt plat, tantôt accidenté. On n'y voit aucun traçé, aucun contour artificiel: ce qui étonnerait les anciens. Les jeux à traçés ("games of limitation") -- en somme la plupart des sports de la Civilisation -- disparurent rapidement après la décennie 1980, si bien que les derniers traçés du terrain de jeu furent supprimés il y a quelque deux ans. Le "touch football" fut un des derniers sports de ce pen-

re à disparaître. Transformé maintes et maintes fois, le football avait conservé assez de souplesse et de cohérence pour intéresser et susciter des adhérents même à l'âge nouveau: si bien que, actuellement, les enfant de l'école Kennedy pratiquent de ce sport une version qui n'exige ni tracés, ni arbitres. Mais l'agressivité qu'il engendre parfois est fort peu goûtée de la part des enfants d'aujourd'hui.

Le baseball, par contre, est devenu, depuis longtemps, désuet. Il y a, dans tout le pays, quatre "dômes" principaux où on le joue, devant des assistances peu nombreuses mais choisies: certains postes secondaires de "laser-vision" transmettent ces joutes. Les spectateurs, il va sans dire, sont pour la plupart des hommes dans la cinquantaine. Perdus dans une douce et nostalgique somnolence, ils restent longtemps, le soir, devant leur appareil, revivant une époque plus compliquée. Car le baseball incarne beaucoup des caractéristiques du passé. Ses règles rigides, ses angles et ses distances bien déterminés engendrent chez les joueurs des gestes machinaux, stéréotypés. Comptant uniquement sur les arbitres pour faire observer les règlements et pour trancher les cas critiques, il libère les joueurs de toute responsabilité morale personnelle et les incite à chercher à "ne pas se faire prendre". Son goût pour les statistiques révèle sa conception de la valeur humaine: les joueurs sont appréciés selon les points, les coups sûrs, les circuits, et autres

chacun qui se compte. Il n'y est question que de gain, de comparaison, de compétition, de restriction.

Les enfants habitués à des jeux plus expansifs ont besoin d'un grand effort pour comprendre l'attrait qu'exerçait autrefois le baseball. Aujourd'hui, on s'adonne à des jeux dont la plupart sont inventés par les enfants, puis revus au jour le jour. On les améliore, dans le sens de la simplicité et de l'élégance: on réduit les règles au minimum. Comme il n'y a aucun arbitre pour intervenir, chaque participant se voit, à tout instant, dans l'obligation de prendre une décision morale.

Sur le terrain plat, des couples d'enfants se lancent, à la volée, des disques de forme aérodynamique, en plastique. Nous regardons les disques tourneyer: trombes multicolores qui s'élèvent dans l'océan bleu du ciel, roulent et s'inclinent. Un enfant lance le disque. Son partenaire pirouette pour l'intercepter; il exécute un véritable plongeon pour l'attraper d'une seule main. C'est là un jeu populaire, sur lequel on peut toujours compter; ses règles peuvent varier, mais elles sont généralement très simples. Les deux joueurs se tiennent environ à quinze verges l'un de l'autre. Le lanceur lance le disque et le receveur fait tout ce qu'il peut pour l'attraper. S'il ne parvient pas au moins à toucher le disque -- i.e.

si le disque est tout à fait hors de sa portée -- il se donne un point. Si, en revanche, le disque était bien à sa portée et qu'il n'a pas réussi à le prendre (soit parce qu'il a mal jugé de la distance, soit parce que l'effort qu'il a fourni était insuffisant), il donne un point au lanceur. S'il réussit à toucher le disque, mais le laisse tomber, il donne deux points au lanceur. Dans chaque cas c'est le receveur qui décide. Il n'y a pas d'arbitre, pas d'appel, pas de hors-jeu. Ainsi le receveur doit statuer continuellement sur sa propre habileté. Il exerce son jugement moral. Le plus beau moment est celui où à un coup parfait du lanceur répond une prise spectaculaire du receveur. A ce moment-là, il n'y a pas de points alloués: la récompense est intrinsèque. Il n'y a pas de standards extrinsèques, pas de statistiques comparatives: seulement des personnes, considérées en elles-mêmes, avec leurs aptitudes, leurs ambitions, leur honnêteté.

Plus loin, dans la partie légèrement ondulée du terrain de jeu, nous voyons un groupe d'une dizaine d'enfants courir éperdument d'une dune à l'autre, puis s'asseoir en cercle. Ils ramènent comme des félins jusqu'à la prochaine dune et de nouveau s'asseoient. Je suggère à ma femme de nous arrêter un moment et d'essayer, comme nous le faisons parfois, de découvrir l'idée de ce jeu, ses grandes lignes. Mais elle est plus préoccupée de Johnny: et nous ne le voyons nulle part sur le terrain de jeu. Alors, après avoir passé le "Arts Dome",

au bord du terrain de jeu, nous nous dirigeons vers le "Central Dome".

-- As-tu faim? demandai-je à ma femme.
-- Oui, oui, oui!
Nous hâtons le pas. On sert des rafraîchissements aux parents et aux éducateurs, le jour, dans la salle où se trouvent les écrans de lecture des ordinateurs ("computer readout room"). Des sièges confortables et des chaises longues sont groupés au hasard. Un stéréo multiple remplit la pièce de musique. Des écrans de lecture ("readout consoles") s'alignent le long d'un mur: les parents, aussi bien que les éducateurs peuvent y demander des renseignements sur les enfants de l'école Kennedy. Les parents, que la machine électronique identifie par leur KID, ne peuvent obtenir de renseignements que sur leurs propres enfants. Les éducateurs, eux, ont accès aux données sur tous les enfants de l'école. Dans une autre salle, plus petite, les enfants peuvent demander et obtenir les mêmes données sur eux-mêmes. En quelques secondes, l'ordinateur fournira les données les plus récentes concernant le temps consacré par l'enfant à chacun des environnements. Il analysera le "progrès" accompli par un petit dans le "Basics Dome", ou révèlera quels genres d'informations un enfant plus âgé a demandées à son "Remote Readout". L'ordinateur peut aussi fournir, sur demande, toute une variété de profils: profil d'unicité, profil d'empathie, profil de joie d'apprendre, profil de développement physique, profil d'éveil, profil de maîtrise des états de cons-

cienes, etc. Les parents et les enfants sont bien avertis de ne pas prendre au pied de la lettre ces profils. Ils ne sont pas des évaluations dans le sens traditionnel. Ils sont des points de repère rudimentaires pour le développement de la personne. Au sentiment de la plupart des parents, ce qu'il y a de meilleur dans la salle des écrans de lecture, ce ne sont pas les appareils, mais l'heureux climat d'échanges entre les parents et les éducateurs - à moins que ce ne soit les rafraîchissements!

Malgré notre faim, nous ne parvenons pas à nous rendre au "Central Dome". En chemin, nous rencontrons un groupe d'enfants, plus âgés, dans une clairière herbeuse, et ombragée grâce aux arbres qui l'environnent. Frappés par leur façon de s'asseoir, nous nous approchons d'eux. Nous apercevons tout de suite Johnny parmi eux. Tous pleurent. Ma femme s'approche discrètement et s'assoit près de Johnny, dans l'herbe. Je la suis. Personne ne parle. Installés au milieu des enfants, notre conscience se met au diapason de leurs sentiments. Petit à petit leur tristesse nous envahit. Je ferme les yeux, et une mer d'un rouge sombre, où scintillent le saphir et l'or, s'étend jusqu'au bout de mon monde intérieur. Un sentiment me remplit: sentiment que quelque chose a été gaspillé, complètement perdu. J'ouvre les yeux; je rencontre le regard des enfants qui m'entourent. Ils ont les yeux pâles, à cause des larmes: mais reluisants. Leur regard direct et ouvert rencontre le

mien; et je sens des larmes qui me montent aux yeux.

-- "Nous ne pouvions pas continuer", dit Johnny doucement, me remettant un texte de dix feuilles de plastique mince et opaque, avec reliure en spirale. Il s'agit d'un drame historique: "L'histoire de la guerre du Péloponèse", de Thucydide.

-- "Je comprends", dis-je en faisant un signe de tête.

-- "Nous essayons de faire les Athéniens. Nous essayons de jouer le rôle. Mais regardez..."

Il me passe le texte pointant un passage dans "Le dialogue avec Mélian".

Mélian: Mais est-il nécessaire que nous soyons vos ennemis? Ne nous recevrez-vous pas comme des amis, si nous gardons la neutralité, si nous restons en paix avec vous?

L'Athénien: Non, votre hostilité nous offense moins que votre amitié; car, aux yeux de notre peuple, votre hostilité est une preuve de notre puissance, tandis que votre amitié une preuve de notre faiblesse.

Là-dessus, de poursuivre Johnny, "les Athéniens massacrent tous les hommes de l'île - cette petite île - et réduisent en esclavage femmes et enfants.

C'est difficile à comprendre. C'est difficile à jouer".

Il se met à pleurer.

-- "Nous avons essayé de jouer la section Mélian, hier après-midi. Ça n'a pas marché tellement bien. Puis, ce matin, nous nous retrouvions dans l'Assemblée athénienne. Nous devions décider d'envahir la Sicile - un peuple merveilleux, à plusieurs points de vue. Nous savions tous comment tout cela allait finir. Nous en étions tous tellement déprimés que nous n'avons pu continuer. Nous ne trouvons personne pour jouer le rôle d'Alcibiade. Je me demande si nous pourrons jamais terminer".

A ces mots de Johnny, plusieurs enfants se mettent à sangloter tout fort. Deux petites filles se glissent dans les bras de ma femme.

-- "Ne t'en fais pas, Johnny", dis-je. "Quiconque peut revivre la guerre du Péloponèse - ou n'importe quelle guerre - sans pleurer, est en quelque sorte anormal. Il lui manque quelque chose".

-- "Oui, mais n'est-il pas vrai que les gens pouvaient lire des récits de guerre sans s'émouvoir? Cela semble si navrant. C'est en quelque sorte difficile à comprendre ou même..."

-- "C'est difficile à comprendre pour toi. Mais tu sais, tes grand-pères, tes grand-mères étaient comme ça. Les gens étudiaient les guerres dans un esprit qui peut paraître complètement idiot. Mais je n'emploierai pas ce mot: disons mieux: inhumain. Ils ramenaient les guerres à une espèce de jeu d'échecs. Ils devenaient des "spécialistes" dans l'une ou l'autre guerre, par exemple notre guerre de Sécession de 1861. Dominés par un attrait irrésistible, ils dressaient des plans de campagne, n'éprouvant jamais d'autres sentiments qu'un intense désir de voir un camp gagner ou perdre, ou une vive admiration pour les stratégies et les tactiques. Ils se sentaient même parfois "glorieux": ce qui est moins un sentiment qu'une contrefaçon de sentiment, inventée par les sociétés de l'Epoque Civilisée pour remplacer ou même pour étouffer les authentiques émotions personnelles. Il n'y a pas à se le cacher, Johnny, les gens pouvaient

- et effectivement, ils le faisaient - lire des livres ou voir des films de tueries brutales et de destructions stupides, à peu près sans rien éprouver d'authentiquement humain".

-- "Mais pourquoi? Comment? Comment pouvaient-ils"?

-- "Ils n'étaient pas éduqués. C'est aussi simple que cela. Tu sais, Johnny, jusqu'à tout récemment, l'éducation n'était rien d'autre que l'"enseignement" de faits et de concepts. Même dans les années 1960, les gens pouvaient parcourir tout le système scolaire et demeurer ce qu'on pourrait appeler, comme ils disaient alors, des "ignorants sensoriels" et des "imbéciles somatiques". Cela, en soi, comme tu l'a bien dit, est une des choses les plus tristes. Pleurer le tragique absolu de la guerre - et en particulier d'une guerre comme celle du Péloponèse - cela fait partie, à mon sens, de l'éducation, c'est une façon d'exercer bien à propos la sensibilité - et c'est beaucoup plus important que de se rappeler des noms et des dates".

-- "Mais nous nous rappelons tout cela", de répliquer Johnny. "Il est difficile d'oublier une chose quand on l'a vécue".

-- "Oui, et tu peux la vivre à plus d'un niveau. Grâce à la mobilité psychique, tu peux vivre en toi-même ce que ressentait un Athénien de l'année 415 avant J.-C., et ce que Thucydide éprouvait (à partir du texte qu'il a écrit), et ce que toi, dans l'âge présent, tu sens. N'y a-t-il pas quelque chose de commun dans tout cela? Ne perçois-tu pas, chez Thucydide, une ironie, une indignation et même une détresse personnelle devant les événements qu'il raconte?"

-- "Oui, nous voyons tous cela: ce qui rend notre tristesse encore plus grande".

Maintenant, plusieurs des enfants du groupe s'étaient rassemblés autour de moi et Johnny.

-- "Pourquoi ne restez-vous pas avec nous aujourd'hui", me demande une des petites filles. Elle me regarde, puis regarde ma femme.

-- "Pourquoi ne faites-vous pas Alcibiade", continue un des amis de Johnny. "Johnny sera Nicias; et nous pourrons tout recommencer".

-- "Et nous, nous serons les Athéniens",

conclut résolument la petite fille. "Vous verrez".

Et ainsi, une fois de plus, comme à l'occasion de bien d'autres visites, nous nous trouvons entraînés dans un projet d'apprentissage. La clairière devient l'Assemblée athénienne. Je deviens le jeune Alcibiade follement orgueilleux, instrument de ce vieux complot masculin de l'"honneur", du "pouvoir", de la "gloire". Mon fils, c'est le vieux Nicias, général malgré lui, qui tente en vain, par ses conseils, de faire échec à l'arrogance et à l'impérialisme. Les heures passent. Nous faisons voile vers la Sicile. Puis c'est la lente descente, l'angoissante spirale vers l'anéantissement, le cauchemar tragique qui met fin aux rêves orgueilleux. Le jugement de Thucydide (écho de son temps) affirme que "la nature humaine laissée à elle-même, est en fin de compte ingouvernable dans ses passions, réfractaire à la justice et hostile à toute autorité".

Nous émergeons du passé. Nous sentons en nous un sentiment nouveau de communion et d'amour. La main dans la main, nous sommes assis en cercle, silencieux. Nous n'avons pas honte de nos larmes. Nous avons oublié les différences d'âge et de sexe. Dans le soir qui tombe nous célébrons le présent. Le pouvoir de notre sensibilité nous a rescapés de l'histoire. Nous savons que Thucydide avait tort. La nature

humaine est ce que nous la faisons. Nous ne sentons pas le besoin de dire tout cela. Le moment que nous vivons dépasse toute parole. Et je ne saurais dire combien de temps il a fallu pour que ma femme et moi, revenant à un autre état de conscience, nous nous rendions compte que nous avions oublié de manger.

(Ce texte a été traduit par: Jean-Marc Baril, Francine Benoit, Henri de St-Victor et Gérard Plante.)

CONCLUSION

La série des mini-prototypes d'éducation permanente évoqués dans les pages précédentes est très révélatrice quant à son contenu. Elle ouvre, au lecteur sceptique, nous osons l'espérer, des horizons peut-être nouveaux. Expériences vécues par des s'éduquants, des agents coopérateurs et des administrateurs, ces mini-prototypes font déjà partie du réel quotidien de plusieurs personnes.

Pour ces personnes les termes école et vie, trop longtemps dissociés par la pédagogie traditionnelle, font maintenant l'objet d'une étroite association, comme peut le constater le lecteur en prenant connaissance de chacun des mini-prototypes. On ne considère plus l'école, ou tout autre lieu d'apprentissage, comme un endroit où l'individu se prépare à sa vie future mais bien comme un endroit où l'individu vit sa vie présente tout en développant ses goûts, en poursuivant ses intérêts, en découvrant ce qui l'entoure, etc... L'école n'est plus le lieu unique de la transmission du savoir où l'on développe exclusivement les facultés intellectuelles de l'individu. L'école devient un endroit où l'environnement est aménagé de telle sorte qu'il permette l'épanouissement total de l'individu.

Priorité au s'éduquant, telle est la devise des personnes qui participent à ces expériences. Le s'éduquant n'a plus à s'adapter à l'école et aux normes émanant des administrateurs; dorénavant, c'est l'école qui s'adapte au s'éduquant.[1]

1- Exemples: "Summerhill" (Mini-prototype no 4, supra, p. 37); "Teacher" (Mini-prototype no 8, supra, p. 66); "les universités libres" (Mini-prototype no 9, supra, p. 78); "L'Ecole St. George" (Mini-prototype no 3, supra, p. 27).

...217

> ...s'éduquant, de par sa nature humaine, possède en lui-même d'innombrables potentialités, qui sont autant de voies par où peut s'actualiser son dynamisme vital. Mais il faut qu'il s'éduquant l'interaction avec un environnement qui est sien, qui le stimule et qu'il peut transformer au gré de ses expériences d'apprentissage.[3] La préoccupation fondamentale de l'école ou de tout organisme éducatif consiste donc à favoriser la création de ces environnements riches et intenses, répondant aux intérêts personnels des s'éduquants parce qu'élaborés à partir de leur dynamisme vital.

La notion de liberté, dont nous parle le vieux Neill[4], prend dès lors toute son ampleur. En permettant au s'éduquant d'être lui-même, pourvu qu'il respecte l'autre, l'école ouvre ses portes à des perspectives où l'homme se réhumanise, où l'homme n'est plus l'objet d'un système. L'homme devient un être capable de s'émanciper totalement dans un environnement riche en occasions et en conditions d'apprentissage authentique. Environnement riche grâce à une nouvelle orientation de la technologie de l'apprentissage où le s'éduquant s'approprie les outils technologiques afin de réaliser ses objectifs perçus et valorisés. Exemple frappant d'un environnement éducatif où toute la technologie a été pensée en fonction du s'éduquant (à noter que les parents y prendront autant de plaisir), l'école de l'an 2000 nous réserve des surprises.

2- Exemples: "Les dômes d'apprentissage de l'an 2000" (Mini-prototype no 20, supra, p. 163); "Les écoles britanniques" (Mini-prototype no 2, supra, p. 14); "Arno Stern" (Mini-prototype no 11, supra, p. 118).

3- Exemples: "Les dômes d'apprentissage de l'an 2000" (Mini-prototype no 20, supra, p.163); "Les universités libres" (Mini-prototype no 9, supra, p. 79); "Le phénomène hippy" (Mini-prototype no 1, supra, p. 43).

4- Voir "Summerhill" (Mini-prototype no 4, supra, p. 37).

En ce qui concerne les programmes, on constate, dans les mini-prototypes cités, que les contenus s'avèrent plus aptes à rejoindre le s'éduquant. Ils s'inspirent des motivations et des intérêts de ce dernier. Souvent même, ils sont élaborés par lui-même. Le s'éduquant suit alors son propre rythme d'apprentissage, selon des méthodes qui favorisent son développement intellectuel et émotif.

Dans une société de consommation comme la nôtre, où l'individu est trop souvent traité comme un rouage anonyme, où son opinion est plus ou moins prise en considération, il n'est pas facile d'implanter un système d'éducation permanente conforme à l'idée qui se dégage de nos mini-prototypes: car cela suppose un retour à la personne plutôt qu'une réforme de structures.

Un retour à la personne, c'est exigeant. Cela n'impliquerait-il pas qu'avant toute réforme pédagogique l'administrateur et l'agent coopérateur se libèrent eux-mêmes de leurs conceptions éducatives désuètes? N'est-il pas nécessaire qu'ils remettent en question leurs véritables motivations, leurs intérêts et leurs objectifs? Comment guideront-ils les s'éduquant sur la voie du changement, s'ils ne sont pas eux-mêmes des habitués de cette voie?

N'innove pas qui veut, mais qui est encadré.

[Les rédacteurs principaux de ces textes sont: Nicole Charlebois et Henri de St-Victor de l'Opération Départ (Montréal)]

AUTRES EXPÉRIENCES ET INNOVATIONS SIGNIFICATIVES

Nous n'avons présenté, dans ce LIVRE IV, qu'une vingtaine de mini-prototypes d'éducation permanente. Nous sommes bien conscients que ce dossier est loin d'être exhaustif. Les ouvrages et articles qui suivent ajoutent quelques pièces à ce dossier.

ANNESLEY, Pat, "Eighteen People in the Nude - And Why they Matter to You", Maclean's, February 1971, p. 28-33.

. Cet article raconte une expérience qui illustre les techniques d'Esalen (Esalem Programs). Il s'agit d'une expérience de thérapie tactile, thérapie de la nudité. Effectuée à Toronto, l'expérience a fait l'objet d'un film.

BENICHOU, Pierre, "La petite souris est montée à l'échelle", Le Nouvel Observateur, 14 septembre 1970, p. 25-27.

. Partisans des méthodes nouvelles d'enseignement, un couple de professeurs parisiens nous décrit ses expériences dans un groupe expérimental de pédagogie active.

Changer l'école, Paris: Editions de l'Epi, 1970, 253 pp.

. Récits de diverses innovations dans les écoles françaises, en milieu urbain et en milieu rural. Méthode Freinet. Techniques audio-visuelles. À signaler: l'expérience de Raymond Fonvieille, un enseignant français qui s'inspire de la psychologie rogérienne (p. 127-145).

CHOUPAUT, Pierre, "Comment peut-on être éducateur?", Orientations, no 29, janvier 1969, p. 19-32.

. L'auteur (éducateur d'adultes à l'Institut Promotion Animation, en France) raconte l'évolution personnelle qui l'a amené à adapter dans son action pédagogique les principes rogériens.

COWLEY, Mike, "Rochdale: Where The Student Is Really On His Own", Weekend Magazine, January 18, 1969, p. 3-4.

"Universities": Time (Canada Edit.), November 28, 1969, p. 16.

SPINKS, Sarah, "Dreaming in the vale of academe: the Rochdale Experience", This Magazine is About Schools, vol. 4, no 1, Winter 1970, p. 80-104.

. Cet article et les deux précédents nous décrivent l'expérience de Rochdale. Situé à Toronto, Rochdale est un collège qui a ouvert ses portes en septembre 68; il réunit à lui seul 19 résidences. Il a été conçu par un groupe de jeunes professeurs et d'étudiants qui voulaient en faire "an environment where individuals and groups can create their own experience". Quel a été son sort? son succès? Voilà ce à quoi ces trois articles tentent de répondre.

DENNISON, George, (Traduction Mathilde Combi), Les Enfants de First Street. Coll. "En direct"; Paris: Mercure de France, 1970, 333 pp.

. L'auteur raconte la vie d'une vingtaine d'enfants dans une petite école privée située dans un quartier pauvre de New-York. L'auteur dirigeait cette école. Le livre montre comment un climat de liberté et de respect soutient le développement d'un groupe d'enfants confrontés à la jungle d'une grande ville. Un classique.

DUPARC, Christiane, "L'enfant architecte", Le Nouvel Observateur, 28 septembre 1970, p. 33.

. Bref aperçu d'un projet d'étude intitulé: "Les conditions d'habitat favorable au développement harmonieux de l'enfant". Des enfants imaginent l'architecture de leur école.

Esalen Programs -- Winter-Spring 1970, Vol. IX, no 1, San Francisco: Esalen Institute.

Esalen Programs -- Summer 1970, Vol. IX, no 3, San Francisco: Esalen Institute.

. L'Institut Esalen s'intéresse à toutes les idées nouvelles qui émergent dans le domaine des sciences, de la philosophie, de la religion; il se préoccupe en particulier de tout ce qui concerne l'être humain: ses ressources, l'actualisation de ses potentialités, sa destinée. Son travail de réflexion, l'Institut l'accomplit grâce à des équipes de spécialistes de toutes disciplines, qui effectuent des recherches, organisent des rencontres, des séminaires, des ateliers, des stages dont la durée peut aller jusqu'à un mois.

EURICH, Alvin C. (edit.), Campus 1980, Coll. "Delta book", New-York Dell Publishing Co., Inc., 1968, 336 pp.

. Recueil d'articles portant sur l'éducation en 1980: adaptation des collèges et des universités aux changements de l'environnement présent ou futur, déplacement des priorités éducatives, adaptation des programmes...

HARVAUX, Blanche, et MIOX-CHATEAU, Marie-Aimée, L'éducation nouvelle à l'école, (Boulogne 1947-1956), Paris: Editions du Scarabée, 1958, 191 pp.

. En 1947, à Boulogne-sur-Seine, dans le cadre des établissements publics du premier degré, et sur l'initiative des Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (C.E.M.E.A.), s'ouvrait la "Nouvelle Ecole", que Roger Cousinet devait plus tard qualifier de "véritable école nouvelle". Le présent volume décrit cette expérience, qui dura neuf ans.

HUNK, André, Christian ALLARD, Gérald GAGNON et Michel HUOT, "Une méthodologie de l'enseignement à des groupes d'étudiants", Prospectives (Montréal), Vol. 5, no 3, juin 1969, p. 179-184.

. "L'enseignement aux petits groupes, une dizaine d'étudiants par professeur, demeure le véritable moyen d'instruire et de former. Toutefois des considérations d'ordre économique exigent l'enseignement à des groupes comprenant parfois plusieurs centaines d'étudiants. Y a-t-il une méthodologie d'enseignement qui permette de transposer aux grands groupes la qualité de l'enseignement dispensé aux petits groupes? Les recherches que nous avons faites dans ce domaine nous permettent de le croire." (p. 135)

LAFORCE DESJARDINS, Jocelyne, "Le happening: miroir du milieu", Prospectives (Montréal), vol. 6, no 4, juin 1970, p. 246-252.

. Description et analyse d'un happening "musique, arts plastiques, expression corporelle" organisé par les animateurs de la vie étudiante au collège Edouard-Montpetit.

MARCIL, Louise, "Des élèves font de la télévision. Et pourquoi pas?", Action rédactorique, décembre 1968, p. 2-9.

. Des élèves de huitième année préparent et réalisent des émissions de télévision en circuit fermé. Ces émissions portent sur des thèmes de géographie humaine, au programme de l'année scolaire 1968-1969. Participation volontaire. Création de maquettes. Equipes de travail.

ROGERS, Carl R., Freedom to Learn, Coll. "Studies of the Person"; Colombus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company, 1969, 358 pp., Part I: **"Freedom: Where the Action Is"**.

. Dans cette partie, Carl R. Rogers relève trois expériences éducatives où l'interaction professeur-élèves est imprégnée d'une nouvelle forme de liberté. Il relève également les nombreux problèmes inhérents à un groupe. Voici les titres des trois chapitres de cette première partie:
1. A Sixth Grade Teacher "Experiments".
2. A College Professor Gives Freedom Within Limits.
3. My Way of Facilitating a Class.

ROY, Maurice, "Un centre où la science d'Einstein se marie avec la fantaisie de W. Disney" et "Une sorte de labyrinthe amusant de la science où il fait bon se perdre", Petit Journal, 5 juillet 1970, p. 6-7.

"Le Centre scientifique de l'Ontario offre plaisir, curiosité, émerveillement", La Presse, 25 juillet 1970, p. 44.

. Ce centre a été construit dans le but de familiariser enfants et adultes aux nouveaux instruments de la technologie moderne. "Les visiteurs ont tout le loisir et la liberté voulus pour y organiser eux-mêmes leurs propres activités. Aucune interdiction, "on peut toucher, appuyer, palper, sentir, voir, écouter et essayer. La participation est à ce prix."

SAVARD, Denis, "Un recyclage plutôt radical", Relations, numéro 357, février 1971, p. 41-43.

. Un québécois raconte brièvement son séjour à Esalen et fait quelques commentaires sur le "human potential movement".

STEPHEN, M. Joseph (édit.), The Me Nobody Knows (Children's Voices from the Ghetto). New York: Discus Edition, 1969, 144 pp.

. Recueil de textes et de poèmes écrits par près de 200 enfants d'écoles primaires et secondaires. L'écriture n'est plus une tâche ou un fardeau pour ces enfants, elle devient un moyen d'expression où tous les sentiments ont leur place.

FIN